

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra sociální práce

Diplomová práce

Bc. Kateřina Vejnarová, DiS.

Odborná praxe v terciárním vzdělávání sociálních pracovníků v České republice

Professional practice of social workers in tertiary education
in the Czech Republic

Praha 2019

Vedoucí práce: doc. PhDr. Oldřich Matoušek

Poděkování:

Děkuji panu doc. PhDr. Oldřichu Matouškovi za odborné vedení mé diplomové práce a za cenné rady a připomínky. Dále děkuji manželovi a rodině za velkou podporu během celého studia a při psaní této diplomové práce.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 12. 2019

Kateřina Vejnarová

Abstrakt

Diplomová práce se věnuje odborným praxím v terciárním vzdělávání sociálních pracovníků v České republice. Zaměřuje se na průběh odborné praxe na vysokých a vyšších odborných školách v České republice, které připravují studenty na výkon sociálního pracovníka - konkrétně na odborné praxe studentů sociální práce prezenčního studia na vysokých školách v bakalářském stupni a na vyšších odborných školách, které jsou členy Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP). Cílem diplomové práce je zjistit, jak tento proces v současné době probíhá. Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zaměřuje především na vzdělávání studentů sociální práce v ČR, odbornou praxi v sociální práci (např. pojetí praktického vzdělávání, význam teorie pro praxi, teoretické přístupy k praktickému vzdělávání, mentoring) a supervizi odborné praxe. Praktická část představuje výsledky dotazníku, na který odpovídali vedoucí odborných praxí na školách, a výsledky analýzy dokumentů jednotlivých škol přístupných na internetu. Tyto výsledky jsou členěny podle dílčích výzkumných otázek.

Klíčová slova

Odborná praxe, sociální práce, terciární vzdělávání

Abstract

The diploma thesis is devoted to professional practice in tertiary education of social workers in the Czech Republic. It focuses on the course of professional practice at universities and higher professional schools in the Czech Republic which prepare students for the performance of a social worker - concretely, the professional practice of full-time social work students at universities at bachelor's level and at higher professional schools that are the members of the Association of Educators in Social Work (ASVSP). The aim of this thesis is to find out how this process is currently going on. The diploma thesis is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part focuses mainly on the education of social work students in the Czech Republic, professional practice in social work (e.g. the concept of practical education, the importance of theory for practice, theoretical approaches to practical education, mentoring) and supervision of professional practice. The practical part presents the results of the questionnaire which was answered by the heads of professional practice at schools and the results of the analysis of documents of schools accessible on the Internet. These results are divided according to partial research questions.

Keywords

Professional practice, social work, tertiary education

Obsah

Úvod.....	8
1 Vzdělávání studentů sociální práce v ČR a zahraničí.....	10
1.1 Terciární vzdělávání v sociální práci.....	10
1.2 Kvalifikační rámec terciárního vzdělávání.....	11
1.3 Asociace vzdělavatelů v sociální práci.....	12
1.4 Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession.....	13
2 Odborná praxe v sociální práci.....	16
2.1 Pojetí praktického vzdělávání.....	16
2.2 Význam teorie pro praxi.....	19
2.3 Teoretické přístupy k praktickému vzdělávání.....	20
2.3.1 Resilience.....	20
2.3.2 Evidence – based practice.....	22
2.3.3 Kompetenční přístupy.....	22
2.3.4. Reflexivní vzdělávání.....	24
2.3.5 Sociální práce orientovaná na silné stránky.....	24
2.3.6 Capability přístup.....	25
2.4 Fáze odborné praxe.....	27
2.4.1 Fáze přípravy a zahájení odborné praxe.....	27
2.4.2 Fáze průběhu praxe.....	29
2.4.3 Závěrečná fáze, hodnocení.....	30
2.5 Mentoring.....	32
2.6 Klíčové kompetence v praxi sociální práce.....	34
3 Supervize odborné praxe.....	38
3.1 Role supervize v praktickém vzdělávání.....	38
3.2 Proces supervize studentů.....	39

4 Metodologie výzkumu	41
4.1 Popis výzkumu a jeho cíle	41
4.2 Výzkumné otázky	42
4.3 Zvolené výzkumné metody a techniky sběru dat	42
4.4 Popis výzkumného souboru	43
4.5 Zpracování dat	44
4.6 Etická dimenze výzkumu	45
5 Výsledky výzkumu.....	46
5.1 Analýza a interpretace získaných dat	46
5.1.1 Jak probíhá příprava před odbornou praxí, spolupráce během odborné praxe a hodnocení po odborné praxi?	47
5.1.2 Jak probíhají supervize praxí?	63
5.1.3 Jak probíhá spolupráce škol s organizacemi?	68
5.1.4 Jak se liší odborná praxe u vysokých škol a vyšších odborných škol?	81
5.1.5 Jaké mají respondenti vize o směřování odborné praxe na své škole?	85
5.2 Závěrečné shrnutí získaných dat	87
6 Diskuze.....	95
Závěr.....	103
Zdroje	105
Seznam zkratek	109
Seznam grafů	110
Seznam příloh	111

Úvod

Diplomová práce se zabývá odbornými praxemi v terciárním vzdělávání sociálních pracovníků v České republice. Zaměřuje se na průběh odborné praxe studentů sociální práce prezenčního studia na vysokých školách v bakalářském stupni a na vyšších odborných školách, které jsou členy Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP).

Mojí motivací k volbě tohoto tématu bylo absolvování odborných praxí v rámci studia na třech různých školách, kde jsem měla možnost vidět, jak systém odborných praxí probíhá a jaké jsou v zavedených systémech rozdíly. Na základě mých zkušeností jsem se rozhodla, že by bylo užitečné shrnout již získané poznatky o tomto tématu a zároveň se pomocí dotazů vedoucím odborných praxí na školách a analýzy dokumentů dozvědět, jak reálně praxe v současné době probíhá, v čem vidí respondenti úskalí, co by doporučili, jaké mají vize do budoucna a jak probíhá hledání „dobré praxe“. Cílem diplomové práce je zjistit, jak v současné době odborné praxe studentů sociální práce probíhá. Mezi dílčí cíle patří zjistit, jak se liší odborná praxe u vysokých a vyšších odborných škol, jak probíhá supervize praxí, jak probíhá spolupráce škol s organizacemi, jaké mají respondenti vize o směřování odborné praxe u nich na škole a jak probíhá příprava před odbornou praxí, spolupráce během odborné praxe a hodnocení po odborné praxi.

V teoretické části prezentuji systém vzdělávání studentů sociální práce v České republice i mimo ni a představuji mimo jiné právě Asociaci vzdělavatelů v sociální práci, jejímiž členy jsou školy podrobené výzkumu. Dále se zaměřuji na supervizi odborných praxí a celkově na odbornou praxi v sociální práci jako takovou – na pojetí praktického vzdělávání, na význam teorie pro praxi, zabývám se teoretickými přístupy k praktickému vzdělávání, fázemi odborné praxe, mentoringem a klíčovými kompetencemi v praxi sociální práce.

Praktická část je členěna do tří kapitol. Nejprve je popsán výzkum a jeho cíle, jsou uvedeny výzkumné otázky, popsán výzkumný soubor a zvolené metody a techniky sběru dat. Dále je uveden postup při zpracování dat a etická dimenze výzkumu. Pro získání dat jsem využila dotazník, který jsem rozeslala vedoucím odborných praxí jednotlivých škol, které jsou členy ASVSP. Dále jsem data získávala pomocí analýzy dokumentů, které mají jednotlivé školy z výzkumného souboru k dispozici na internetových stránkách. V další kapitole jsou představeny výsledky výzkumu, které jsou členěny dle dílčích výzkumných otázek. Následuje závěrečné shrnutí výsledků výzkumu.

Poslední kapitola se zabývá diskuzí. V diskuzi se zaměřuji na shrnutí výsledků a zasazení výsledků výzkumu do kontextu současného poznání, které doplňuji o vlastní názory a poznatky. Na závěr uvádím úskalí výzkumu, doporučení pro další výzkum a přínosy, které tato práce přinesla.

1 Vzdělávání studentů sociální práce v ČR a zahraničí

První kapitola se zabývá terciárním vzděláváním studentů sociální práce, kvalifikačním rámcem terciárního vzdělávání v České republice, Asociací vzdělavatelů v sociální práci v ČR (ASVSP) a seznamuje s dokumentem Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession, který uvádí standardy důležité při vzdělávání sociálních pracovníků ve světě.

1.1 Terciární vzdělávání v sociální práci

Nejprve si ujasníme, co chápeme pod pojmem terciární vzdělávání. Terciární sektor v České republice zahrnuje vzdělávání vysokoškolské (ISCED 645, 7 a 8) a vyšší odborné (ISCED 655). Vysokoškolské vzdělávání zajišťují vysoké školy a vyšší odborné vzdělání poskytují prakticky zaměřené vyšší odborné školy – pod vyšší odborné školy také spadají konzervatoře. V ČR je třístupňové vysokoškolské vzdělání – bakalářský, magisterský a doktorský studijní program. Vysoké školy mohou být z hlediska zřizovatele veřejné, soukromé a státní (pouze VŠ vojenské a policejní); vyšší odborné školy pak mohou být ještě navíc církevní. Studium na vysoké škole probíhá podle studijního programu, akreditaci uděluje Národní akreditační úřad pro vysoké školství. Akreditaci vyšším odborným školám uděluje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy na základě souhlasného stanoviska Akreditační komise pro vyšší odborné vzdělávání. Oblast terciárního vzdělávání upravuje zákon o vysokých školách a školský zákon. (EURYDICE, eacea.ec.europa.eu, 2019)

V osmdesátých letech dvacátého století se zvedla vlna kritiky na vzdělávací systémy nejen v Evropě. Kritici upozorňovali na nárůst nezaměstnanosti a spojovali ho s neefektivním vzděláváním. Bylo uváděno, že školy sice poskytují teoretické poznatky, ale studentům chybí kompetence pro praxi, které by jim umožňovaly lepší uplatnění na trhu práce. Tento problém se tak dostal do povědomí. V současné době vzdělavatelé respektují, že se studium realizuje jak v teoretické, tak v praktické rovině, ale neřeší už proces učení. Mnohdy tak učitel, který se podílí na realizaci praxe, nemá pedagogické vzdělání. (Truhlářová, 2015)

Truhlářová (2015) upozorňuje na nedostatek pedagogické literatury v oboru sociální práce, uvádí, že za skoro 20 let, co je obnoveno vysokoškolské vzdělávání, nevyšla v ČR žádná publikace, která by se zabývala způsobem předávání poznatků studentovi. Do pedagogického procesu tak vstupují pedagogové, kteří leckdy nemají pedagogické znalosti a

kompetence. To může být problém při jejich nahlížení na odbornou praxi, mohou ji nahlížet jako na nezajímavou a málo akademickou součást procesu. (Truhlářová, 2015)

Igor Tomeš (2012, s. 31) uvádí, že „*sociální práce je praxeologický obor*“. Školy by tak měly vzdělávat jak ve znalostech, tak v dovednostech a to rozdílně na jednotlivých úrovních. Na střední škole by měl převažovat výcvik a praxe v dovednostech, které potřebují osobní asistenti, pečovatelé, ošetřovatelé apod. Na vyšší odborné škole by měla být praxe s teorií v rovnováze a měly by být rozvíjeny dovednosti užitečné pro samostatnou práci v terénu, ambulantních službách a při sociální práci ve školství či zdravotnictví. Na vysoké škole by dle Tomeše (2012, s. 32) měla „*převažovat teorie, která je potřebná pro speciální sociální práci, jako je práce v trestní justici, při supervizi, vedení sociálních služeb či týmů sociálních resp. smíšených týmů odborníků při řešení složitých případů.*“

Další podkapitola pojednává o Českém národním kvalifikačním rámci, který zajišťuje kvalitu a vývoj kvalifikací v ČR podle prokazatelného dosažení úrovně znalostí a dovedností u studentů v terciárním vzdělávání.

1.2 Kvalifikační rámec terciárního vzdělávání

Kvalifikační rámec definuje Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 23. 4. 2008 o zavedení Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení (Nantl, Černíkovský a kol., 2010, s. 9) jako „*nástroj pro klasifikaci kvalifikací podle souboru kritérií stanovených pro jednotlivé úrovně dosaženého učení.*“ Český národní kvalifikační rámec vychází z Evropského kvalifikačního rámce, který vznikl v rámci Boloňského procesu a významně zjednodušuje mezinárodní srovnávání obdobných kvalifikací. Boloňskou deklaraci podepsali v roce 1999 zástupci 29 států a přihlásili se tak ke společnému cíli, vytvořit do roku 2010 Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, který zahrnoval např. přijetí dvou základních vzdělávacích cyklů – pregraduálního a postgraduálního, vypracování systému kreditů pro podporu studentské mobility, podporu mobility studentů a výzkumných pracovníků, přijetí srozumitelných a srovnatelných kvalifikací ve vzdělávání. Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání v ČR – Q-RAM- je nástroj pro vývoj a zajišťování kvality kvalifikací v terciárním vzdělávání na školách v České republice, na základě prokázání úrovně dovedností, znalostí a způsobilostí absolventů škol. Kvalifikační rámce se zaměřují na výsledky učení, tedy na skutečné znalosti a dovednosti absolventů, ne pouze na výčet formálních ukazatelů a absolvování povinných předmětů, jak tomu tradičně je. (Nantl, Černíkovský a kol., 2010)

Obecně se rozlišuje mezi dvěma typy kvalifikačních rámců a to mezi komunikačním a regulačním. Komunikační rámec zajišťuje srozumitelnost a vazby mezi sektory kvalifikačních systémů, regulační rámec vymezuje určitý standard znalostí a dovedností, který se očekává pro určité úrovně kvalifikace. (Keevy, Schmidt, Hope etc., academia.edu, 2008)

Český národní kvalifikační rámec (Q – RAM) by měl plnit tyto funkce: poskytovat studentům lepší informace o možnostech studia, zajišťovat srovnatelnost studia a tím i propustnost mezi školami, podporovat mezinárodní mobilitu a zaměstnatelnost absolventů, informovat zaměstnavatele o očekávatelných znalostech a dovednostech absolventů škol, vymezovat vnitrostátní standard znalostí, dovedností a způsobilostí u jednotlivých absolventů studijních programů, poskytovat strukturu terciárního vzdělávání ve smyslu typů studijních programů, určovat kreditový rozsah v jednotlivých typech studijních programů, formulovat kritéria pro uznávání zahraničního vzdělání na úrovni terciárního vzdělávání v ČR. (Nantl, Černíkovský a kol., 2010)

Co popisuje Národní kvalifikační rámec, shrnuje hlavní odborný garant projektu Q-RAM doc. RNDr. Petr Kolář, CSc. (msmt.cz/ministerstvo, 2012): *„Národní kvalifikační rámec popisuje, co by měli absolventi vysokých škol na jednotlivých úrovních studia umět z hlediska odborných dovedností, znalostí a způsobilostí. Školy tak získají kvalifikované vodítko pro komunikaci s okolím, především pak se zahraničními školami a s budoucími zaměstnavateli absolventů.“*

Také Asociace vzdělavatelů v sociální práci popisuje v dokumentu Minimální standardy vzdělávání v sociální práci požadovanou kvalitu studijních programů v oblasti vzdělávání sociálních pracovníků.

1.3 Asociace vzdělavatelů v sociální práci

Na setkání ministrů školství v roce 2009 v Belgii zaznělo, že vysokoškolské vzdělání není samoučelné a vysoké školy mají při sestavování vzdělávacího programu více spolupracovat se zástupci z praxe. Na mezinárodní úrovni vytvářejí standardy pro přípravu sociálních pracovníků IFSW (Mezinárodní asociace sociálních pracovníků) a IASSW (Mezinárodní asociace škol sociální práce). Tyto standardy si pak každý stát aplikuje na vzdělávání studentů daného státu. Národní standardy tak musí být v souladu s těmi mezinárodními. V České republice je zaštiťující organizací právě Asociace vzdělavatelů v sociální práci. (Truhlářová, 2015)

Asociace vzdělavatelů v sociální práci (dále ASVSP) se sídlem v Brně je dle Stanov ASVSP (2005, s. 1) „dobrovolné sdružení vysokých škol, jejich částí, jiných škol a dalších subjektů, které nabízejí vzdělání v sociální práci na území ČR. Cílem ASVSP je zvyšování odborné kvality vzdělávání v sociální práci v ČR. Předmětem činnosti ASVSP je:

- a) Vytvořit minimální standardy školního a dalšího vzdělávání v sociální práci, podle potřeby je průběžně inovovat a kontrolovat jejich dodržování na vzdělávacích pracovištích, která jsou členy ASVSP.
- b) Reprezentovat zájmy členů ASVSP při jednání s jinými právníckými a fyzickými osobami, které působí na území ČR i v zahraničí.
- c) Zastupovat ASVSP v jiných sdruženích.
- d) Vytvářet podmínky pro spolupráci členů ASVSP.“

Řádné členství vzniká přijetím žadatele, mimořádné nebo přidružené členství vzniká rozhodnutím valné hromady řádných členů ASVSP. Kriteriem členství je míra naplnění Minimálního standardu školního popřípadě dalšího vzdělávání v sociální práci. (Stanovy ASVSP, asvsp.org/dokumenty, 2005)

Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP vymezuje očekávanou minimální kvalitu studijních programů při vzdělávání v oblasti sociální práce. Definiuje rámcové okruhy výuky a získané kompetence, které jsou nutné pro výkon profese sociálního pracovníka. Reflexe minimálního standardu proto vede ke zvyšování kvality úrovně vzdělávání v sociální práci. Do koncepce obsahu minimálního standardu je zařazena také odborná praxe, která pomáhá získávat profesní identitu. (Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP, asvsp.org/standardy, akt. 11. 4. 2019)

Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP vychází právě z mezinárodního dokumentu Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession, o kterém pojednává další část práce.

1.4 Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession

Národní vzdělávací standardy musí být v souladu s mezinárodními standardy Global Standards for the Education and Training of the Social Work Profession, které roku 2004 vyšly ze společné iniciativy Mezinárodní federace sociálních pracovníků (IFSW) a Mezinárodní asociace škol sociální práce (IASSW), který definuje standardy vzdělávání

sociálních pracovníků, jejich kvalifikační předpoklady a uvádí hlavní standardy důležité při vzdělávání sociálních pracovníků, které by měly školy, které poskytují vzdělávání sociálních pracovníků, dodržovat. Tento dokument se také věnuje zajištění standardu odborných praxí. Segal, Gerdes a Steiner (2019) uvádějí, že v poslední době čím dál tím víc roste mezinárodní kontext v oblasti odborných praxí v sociální práci. Navrátilová (2007) poukázala na to, že standardy ASVSP působí oproti těmto mezinárodním standardům spíše minimalistickým dojmem, na vině může být rozdílný vývoj, kterým si prošla naše země oproti ostatním zemím západního světa - násilné přerušení vzdělávání v naší zemi vedlo k opožděnému vývoji. Odborné vzdělávání je ve standardech pojímáno komplexněji než u nás a velký důraz je kladen na místo výkonu praxe studenta. Za důležitý bod se považuje rozvíjení spolupráce s organizacemi, kam studenti na praxi docházejí. Právě rozvoj této spolupráce zajišťuje to, aby studenti mohli pracovat mnohem efektivněji na rozvíjení svých profesních kompetencí. Standardy u nás se však pravidelně aktualizují a snaží se jít obdobným směrem. (Navrátilová, 2007)

Ustanovení týkající se odborné praxe se v globálních standardech objevují převážně v bodě 3. Týkají se například důrazu na zapojení poskytovatelů služeb do plánování a poskytování studijních programů, také toho, že osnovy a metody výuky musí být v souladu s posláním školy, uznává se specifické vzdělávání a praxe dle místní kultury, pokud nedochází k porušování lidských práv. Také se zde uvádí, že učební osnovy by měly pomáhat studentům sociální práce rozvíjet kritické myšlení a vědecké uvažování, měly by podporovat otevřenost vůči novým zkušenostem a přijmout závazek k celoživotnímu učení. Odborná praxe by měla být dostatečná z hlediska délky a plánování úkolů tak, aby byli studenti dobře připraveni na výkon povolání, supervizoři by měli být kvalifikovaní a zkušení. Důležitým bodem je také bod 3.12, který zdůrazňuje partnerství mezi školou a organizací, kam student dochází na praxi, a mezi uživateli služeb. Není zde opomenuto ani hodnocení výkonu práce studentů na praxi. Pro práci se studenty je důležité předložit mentorům v organizaci materiály, kde budou popsány standardy praxe, způsob hodnocení studenta a očekávání, které škola od organizace má. (Global standards for the education and training of the social work profession, iassw-aiets.org/wp-content, 2004)

V pondělí 18. 3. 2019 se objevila na stránkách IASSW zpráva, že IASSW a IFSW aktualizují globální standardy pro vzdělávání a odbornou přípravu sociálních pracovníků. Během posledních patnácti let (konečná verze standardů byla přijata IASSW a IFSW v Adelaide v Austrálii v říjnu 2004) tento dokument sloužil jako průvodce stanovující

požadavky na vzdělávání v oboru sociální práce, situace se však od roku 2004 výrazně změnila, a proto současný stav vyžaduje, aby byl tento dokument přezkoumán, aktualizován a aby odrážel širší změny a nedávný vývoj v globální sociální práci. (IASSW-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training, 2019)

Globální standardy vytvářejí rámec, díky kterému by mělo vzdělávání sociálních pracovníků ve světě probíhat obdobně. Přestože je snaha o dobrou spolupráci v sociální práci mezi jednotlivými zeměmi, tak jak uvádí Elliot a Segal (2012), bariérou stále zůstávají rozdílné modely praxe v jednotlivých zemích. Země, které nezažily komunismus, jsou na tom podstatně lépe. Navrátilová (2007) uvádí, že ve Velké Británii tvoří praktické vzdělávání sociálních pracovníků v tříletém studijním programu 50% výuky, oproti České republice, kde je to 25%.

2 Odborná praxe v sociální práci

V následující kapitole bude popsáno obecné pojetí odborné praxe, význam teorie pro praxi a blíže se seznámíme s různými teoretickými přístupy k praktickému vzdělávání, které mají většinou kořeny v zahraničí. Dále jsou popsány fáze odborné praxe a mentoring. Závěr kapitoly se zabývá kompetencemi v praxi sociální práce. V celé práci je označován mentor jako osoba, která vede odbornou praxi studenta v organizaci, kam student na praxi dochází a tutor jako osoba, která vyučuje předmět Odborná praxe na škole a provází studenty celým procesem odborné praxe.

2.1 Pojetí praktického vzdělávání

Nejprve bude uveden historický kontext. Jedním z prvních průkopníků odborných praxí byla The New York Charity Organization Society, která v roce 1889 realizovala letní školu pro dobrovolníky, kde byla dobrovolníkům poskytována praxe v zařízeních sociálních služeb, v průběhu probíhaly také přednášky. Tato letní škola se později rozvinula v jednoletý program, který nesl název The New York School of Philanthropy, od roku 1910 The New York School of Social Work. V současné době je nástupcem tohoto programu nejstarší škola sociální práce v USA – Columbia University School of Social Work. Rothman (1971 in Navrátil, 2007) konstatuje, že v profesním vzdělávání sociálních pracovníků dochází k postupnému přenesení odpovědnosti z organizací poskytující sociální služby na vzdělávací instituce. Postupně tak bylo požadováno od sociálních pracovníků vyšší vzdělání. (Navrátil, 2007)

Na našem území je profesionalizace sociální práce spojována s Alicí Masarykovou, která se díky pobytu v Americe seznámila se sociální prací teoretickou i praktickou. Založila jednoroční Ženské vyšší školy pro sociální péči v Praze, později přejmenováno na Vyšší školu sociální péče v Praze. Studium na této škole se otevřelo roku 1918 a bylo prodlouženo na 4 semestry. Výuka se už tehdy dělila na teoretickou a praktickou část. Další školou, která ovlivnila vývoj sociálního školství, byla Dvouletá škola sociální v Brně (otevřena 1927). Ta měla velmi zajímavě propracovaný praktický výcvik. V prvním ročníku praxe probíhaly 4 hodiny týdně po dobu 9 měsíců a v druhém ročníku 6 hodin týdně po 8 měsíců. Studentky tak absolvovaly povinně prohlídky všech typů zařízení s odborným výkladem (sociální zařízení, sociálně – výchovná zařízení, sociálně – zdravotnická zařízení). Po absolvování instruktáže navštěvovaly rodiny a cvičily se v praktickém uplatnění znalostí. Průkopnicí vysokých škol se zaměřením na sociální práci byla Vysoká škola politická a sociální v Praze (1945), která měla

také pobočku v Brně. Ta se později oddělila a stala se z ní Vysoká škola sociální (1947). (Kodymová, 2013)

Jak již bylo řečeno v předchozí kapitole, komunistický režim na našem území vývoj sociální práce zpomalil a mělo to samozřejmě vliv také na odbornou praxi v rámci vzdělávání sociálních pracovníků. Zvyšováním kvality vzdělávání v sociální práci v ČR se zabývá již dříve zmíněná Asociace vzdělavatelů v sociální práci. Zaměřuje se samozřejmě také na odbornou praxi studentů.

ASVSP (2019) označuje odbornou praxi jako „*nedílnou součást studia sociální práce, zprostředkovává studujícím zkušenost s výkonem sociální práce a umožňuje jim získávat profesní identitu.*“

Základní principy odborné praxe jsou:

- *individualizovaný přístup ke studujícím, který podporuje jejich osobnostní zrání a profesní růst*
- *partnerství a aktivní participace všech zúčastněných stran (studující – škola – pracoviště)*
- *vzájemné hodnocení všech zúčastněných stran*

(Standardy ASVSP, asvsp.org/standardy, 2018)

Maroon, Matoušek a Pazlarová (2007) uvádějí, že odborné vzdělávání je důležité právě proto, že připravuje sociální pracovníky na vykonávání aktivit a činností, které jim společnost přidělila. Jedná se o poskytování kvalitní sociální ochrany a podpory, která je určena jednotlivcům, skupinám i komunitám. Sociální pracovník se tak na systémové úrovni účastní vytváření sociální politiky a sociálních služeb, na místní úrovni pak pracuje s jednotlivci a skupinami, které pomoc potřebují.

Odborná praxe by měla studenta formovat a napomáhat v plnění cílů vzdělávání sociálních pracovníků, které navrhl Dore a kol. (1992 in Matoušek, Maroon, Pazlarová, 2007, s. 12). Jedná se o těchto osm klíčových cílů:

1. *Rozvoj specifických terapeutických dovedností spojených s vyšší citovou zátěží, posílení odhodlání vstoupit do terapeutického procesu, dovednost uzavřít rozfázovaný kontrakt a použít rozmanité terapeutické modely práce.*

2. *Rozvoj kritického myšlení a pojmového chápání, uplatňování hodnot, profese a schopnost použít teorii v praxi.*
3. *Podpora sebeřízení při samostatném učení a získávání vědomostí.*
4. *Rozvoj profesních dovedností, jako je flexibilita, vlastní iniciativa, ochota riskovat.*
5. *Rozvoj vůdčích schopností, dovedností pro komunitní práci a dovedností podpořit odhodlání klienta ke změně.*
6. *Rozvoj schopnosti navazovat efektivní mezilidské vztahy.*
7. *Znalost komunitních zdrojů spolu se schopností vést klienty a rozvrhnout si čas a počet případů.*
8. *Rozvoj dovedností v oblasti administrativy a hodnocení.*

Odborná praxe je integrální součástí vzdělávání a musí být propojena s teorií. Štefan Švec (1995 in Truhlářová 2015, s. 8) konstatuje, že „*odborná praxe je osobitým způsobem ověřování získaných teoretických poznatků.*“ Dále uvádí, že si student může díky odborné praxi vyzkoušet teoretické poznatky v reálné životní situaci, ověřit pravdivost informací, které získal a také otestovat sám sebe, zda je připraven na výkon profese, kterou studuje. (Truhlářová, 2015)

Truhlářová (2015, s. 9) uvádí, že odborná praxe staví před učitele tyto úkoly:

- Nalézt vhodné prostředí na učení mimo prostředí VŠ
- Propojit teoretické a praktické vzdělávání
- Získat kvalitní spolupracovníky, kteří se budou podílet na pedagogickém procesu
- Nastavit systém hodnocení odborných praxí, jichž se pedagog přímo neúčastní
- Nést profesionální zodpovědnost i za odbornou přípravu

Jak již bylo výše popsáno, odborná praxe je nedílnou součástí studia sociální práce a je zařazena do Minimálního standardu v sociální práci. Dle tohoto standardu musí odborná praxe tvořit 25% z celkové hodinové dotace výuky. Dále je v Minimálním standardu vzdělávání v sociální práci uvedeno, že „*odborná praxe je systematicky plánována, koordinována a hodnocena na základě plnění úkolů, kterými studující prokazují dosažení vzdělávacích cílů. Důkazy o osobnostním a profesním růstu studující dokládají v portfoliích. Odborná praxe je doprovázena seminářem k odborné praxi a supervizi.*“ (Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP, asvsp.org/standardy, akt. 11. 4. 2019)

Význam praktické výuky může být v několika rovinách. V té první jde o to, aby si studenti tzv. „osahali“ do čeho jdou, zjistili, co je sociální práce, poznali síť služeb, vytvořili si představu o náročnosti práce a zhodnotili, zda je to pro ně ta správná cesta. V druhé rovině se pozornost přesouvá na osobnost sociálního pracovníka, jaký má systém hodnot, jak se se svou novou rolí dokáže identifikovat – za pomoci supervizora. Ve třetí rovině jde o předávání norem, postojů, hodnot a dovedností prostřednictvím přímého kontaktu s odborníky na pracovištích. V této poslední rovině by už mělo docházet k hlubšímu porozumění souvislostí mezi situací klientů, jejich reakcemi a jednáním odborníků. (Mužíková, Bartlová, 2007)

2.2 Význam teorie pro praxi

Odborné praxe jsou integrální součástí vzdělávání sociálních pracovníků a jsou propojené s teoretickým vzděláváním. Student si může prostřednictvím praxe ověřit pravdivost získaných informací, může si reálně vyzkoušet postup, který se naučil v teorii a v neposlední řadě si může ověřit, jestli je připraven pro vstup do profese, kterou si vybral. Školy musí v rámci odborné praxe zabezpečit tyto úkoly: nalézt vhodné prostředí na učení mimo prostředí školy, propojit teorii a praxi, získat kvalitní spolupracovníky podílející se na pedagogickém procesu, dobře nastavit hodnotící systém, kterého se pedagog přímo neúčastní a nést profesionální zodpovědnost za odbornou přípravu. (Truhlářová, 2015)

Vztahem teorie a praxe se zabývají jak vědci, tak i praktici v každé oblasti. U praktiků se lze často setkat s odmítnutím teorie z důvodu nedostatečné pružnosti reagovat na potřeby praxe, ale i s kladným hodnocením, kdy teorii vnímají jako potřebný soubor vědomostí umožňujících lepší vykonávání praxe. Teorie dokáže předpovídat jevy, které v daném čase ještě nejsou pozorovány. Pokud se teorie nepotvrdí, dojde k vyvrácení a teorie musí být přeformulována nebo vznikne teorie nová. Teorie vzniká až na základě vědecky ověřených faktů, jejich vyhodnocení a objasnění kauzálních souvislostí. Když chceme zkoumat praxi, musíme disponovat aspoň určitou mírou teoretických znalostí. Avšak nesrozumitelnost teorie může být legitimním důvodem pro její odmítnutí. (Levická, Levická, 2012)

Jak uvádí Coulshed a Orme (2006, in Levická, 2012), mezi teorií a praxí v sociální práci přetrvává napětí. Dochází k tomu, že se nám spojuje teorie s myšlením a praxe s konáním. To může ovšem vést ke generalizování – praktici jsou vnímáni jako anti-intelektuálové a akademici jako lidé produkující neužitečné teorie. Parton (2000, in Levická, 2012) doporučuje vnímat vztah teorie a praxe více kreativně, ne pouze jako aplikace teorie do praxe. Parton tak vnímá sociální práci jako profesi, kde se uznává propojení teorie a praxe v užším slova

smyslu. Vyzývá k zastávání pozice, že rozvoj teorie je inspirovaný praxí minimálně ve stejné, ne-li vyšší, míře - stejně to platí i naopak.

Kahánková (2007) dodává, že propojovat teorii a praxi sociální práce je jedním ze základních úkolů mentora. Měl by vytvářet učební příležitosti na praxi tak, aby pomohly studentovi sociální práce při integraci znalostí, dovedností a hodnot. Také Maroon, Matoušek a Pazlarová (2007) uvádějí, že jedním z klíčových cílů vzdělávání sociálního pracovníka je schopnost použít teorii v praxi.

2.3 Teoretické přístupy k praktickému vzdělávání

V této podkapitole jsou představeny některé teoretické přístupy, které se mohou uplatnit při praktickém vzdělávání sociálních pracovníků.

2.3.1 Resilience

Resilience neboli „nezdolnost“. Punová (2014, s. 35) definuje resilienci jako: *“Koncept, jež zahrnuje popis dynamických vývojových procesů, díky kterým se člověk (či jiné systémy jako rodina, komunita, pracoviště, studenti sociální práce na univerzitě) adaptují a dobře fungují navzdory tomu, že jsou vystaveni signifikantním tlakům, a to v nich samotných nebo v prostředí.”* Dále uvádí principy, ke kterým v rámci resilience dochází:

- 1. Příznivý vývoj navzdory nepříznivým okolnostem*
- 2. Zotavení (recovery) z tohoto náročného prožitku*
- 3. Poučení pro budoucnost, kdy si člověk zachová určitou způsobilost a zdatnost pro zvládání obtížných situací.*

Kinman a Grant (2011 in Punová, 2014) ve výzkumu na 240 studentech sociální práce zkoumaly vliv hlavních emocionálních a sociálních kompetencí na resilienci a výsledky byly totožné s dalšími výzkumníky. Zaměřily se na oblast emoční inteligence, emocionalitu, sociální kompetence aj. Bylo zjištěno, že studenti mnohdy prožívají větší stres než kvalifikovaní pracovníci a je důležité u nich při přípravě na praxi klást důraz na odolnost vůči pracovnímu zatížení. Výzkum prokázal, že pod tlakem jednájí více resilientně studenti, kteří mají více rozvinuty oblasti sociální a emoční kompetence. Větší předpoklady být ve stresu resilientní tak mají studenti sociální práce, kteří ovládají ocenění, vnímání a umí vyjadřovat emoce, umí emocím porozumět a analyzovat je a umí své emoce usměrňovat. Za jeden z hlavních cílů při přípravě na praktické vzdělávání zastánci teoretického přístupu resilience považují rozvinutí emočního ovládání a sociálních dovedností. Dále je pak kladen důraz na

reflektivní myšlení. Na resilienci studenta však nepůsobí jenom jeho vnitřní činitelé, ale také ty vnější, jako je náročná klientela, nedostatečné ohodnocení, málo supervize, oslabené vztahy mezi kolegy atd. (Punová, 2014)

Vyvstává tedy otázka, jak podporovat resilienci studentů na praxi. Je třeba se zaměřit na působení resilienčních činitelů – existuje jich celá řada – např. rozvoj osobnostních charakteristik, rozvoj organizačního rámce zajištění praxí, smysluplné naplnění praxe v organizaci, odborné doprovázení studentů na praxi i ve škole apod. Tchiwula (2011 in Punová, 2014) také klade důraz na uvědomění učitelů, že každý student má nějakou svoji historii, která může být často deprivující. I s tím je potřeba pracovat. Může zde být vliv prostředí, ve kterém vyrůstal, vliv osobních vztahů, špatné zkušenosti z praxe a podobně. Někteří rizikovní činitelé se však mohou stát protektivní, protože mohou vést k aktivizaci obranných mechanismů. Také je nutné zaměřit se na silné stránky studentů – tzv. posilující přístup. (Punová, 2014)

Punová (2014, s. 55-56) uvádí sedm otázek na rozpoznání tvůrčího potenciálu člověka, které aplikovala na vzdělávání studentů v praxi. Upravila je dle Saleebey (2006 s. 87):

1. *Otázky související s prožitím obtížné situace na praxi: Co jste dělal pro to, abyste danou situaci zvládl? Co jste se během toho naučil o sobě?*
2. *Otázky zaměřené na podporu, které se studentovi dostalo při řešení dané situace ze strany pracovníků organizace praxe či z okolí studenta: Na které lidi jste se mohl spolehnout? Kdo vám rozuměl, podpořil vás či povzbudil?*
3. *Výjimečné otázky: Když se na praxi daří, co je jiné?*
4. *Otázky zaměřené na možnosti: Čeho chcete na praxi dosáhnout? Jak byste chtěl, aby vypadal váš budoucí profesní život?*
5. *Otázky související se sebepojetím: Čeho si u sebe vážíte? Co dobrého o vás říkají druzí lidé? Jak můžete tyto vlastnosti využít v rámci praxe?*
6. *Otázky náhledu na současnost: Jak vnímáte svou současnou situaci na praxi?*
7. *Otázky zaměřené na změnu: Co je podle vás nezbytné pro to, aby se věci na praxi změnily? Co pro to můžete udělat?*

2.3.2 Evidence – based practice

Evidence – based practice neboli praxe založená na důkazech. K rozvoji tohoto přístupu v oblasti sociální práce dochází koncem 20. století. Sacket (1999 in Navrátilová, 2014, s. 66) popisuje tento přístup jako „*integraci nejlepších výzkumných evidencí s klinickými znalostmi a hodnotami pacientů.*“ Praxe založená na důkazech příliš nepodporuje individuální přístup ke klientovi, důraz je kladen na logiku, vědecky podpořená kritéria sociální práce, evaluaci, na systematické a racionální posouzení situace klienta. V práci s klientem se uplatňuje manažerismus. Praxe založená na důkazech je často prezentována jako proces, ve kterém jsou důkazy nástrojem k rozhodování o volbě přístupu ke klientovi. Tento přístup se zabývá diagnostikou sociálních problémů a rozhodnutím o různých intervencích. Od sociálních pracovníků se očekává jistota v procesu rozhodování. (Navrátilová, 2014)

Tento přístup je také uplatňován v procesu praktického vzdělávání. Promítá se do rozvoje potenciálu a kapacit v těchto oblastech – vzdělávací cíle, zaměření odborných praxí, význam odborných praxí, spolupráce škol s poskytovateli praxí, organizace praxí, příprava a ukončení praxí, vedení studentů na praxi a ve škole a pojetí vztahu teoretického a praktického vzdělávání. Cíle se zaměřují na získání dovedností a na důkazy, což je důležitá opora pro rozhodování o intervenci. Praxe se zaměřují na rozvoj studenta a umožňují mu vyzkoušet si aplikovat teoretické poznatky do praxe, důležitá je taky konfrontace životních situací klientů s výzkumnými daty. V rámci evidence – based practice se zdůrazňuje spíše praxe ve výzkumných projektech než praxe v sociálních zařízeních, kde nemusí být informace o nejnovějších poznatcích. Důraz je kladen také na umění studenta argumentovat s ohledem na data a věrohodné zdroje. (Navrátilová 2014)

2.3.3 Kompetenční přístupy

Mužíková a Bártlová (2007, s. 16) uvádějí, že kompetence v sociální práci můžeme chápat jako „*funkcionální projev dobře zvládnuté a uznávané profesionální role sociálního pracovníka, jejíž součástí jsou odborné znalosti, schopnost reflektovat adekvátně kontext a citlivě aplikovat hodnoty profese.*“

Vzdělávání zaměřené na kompetence se stalo v České republice naprosto převažujícím přístupem při vzdělávání budoucích sociálních pracovníků. Navrátilová (2014) se zabývá tím, jaké dovednosti jsou u studentů při použití tohoto přístupu rozvíjeny a jaký to má vliv na vzdělávání a na praktický výkon studenta sociální práce. Sleduje, jak je přistupováno k podpoře kapacit studenta, které rozvíjejí jeho kompetence. Kompetence student potřebuje

k řešení různých životních situací, do kterých se jeho klient může dostat. Kanter (1983 in Navrátilová, 2014) uvádí, že hlavní přínos kompetenčního přístupu je v tom, že poskytuje sociálním pracovníkům specifická a jasná vodítka. Bylo tak nutné vypracovat široký systém kompetencí, který by pokryl obsáhlé spektrum činností sociálního pracovníka.

Přestože se kompetenční přístup těší velké oblibě u nás i v zahraničí, někteří autoři ho podrobují kritice. Například Bogo a Vayda (1987 in Navrátilová, 2014) kritizují, že kompetenční přístup je zaměřen pouze na měřitelné chování a poukazují na to, že v tomto přístupu je málo prostoru pro reflexi studenta a jeho vlastní zkušenosti. Clark (1976, in Shardlow a Doel, 1996, in Navrátilová 2014) shrnuje základní charakteristiky, se kterými se pravděpodobně setkáme u studijních programů, které využívají kompetenční přístup. V takovém programu je kladen důraz spíše na výstupy než na proces učení (student musí dokázat, že určité kompetence dosáhl – metoda učení už není tak důležitá), výuka zaměřena na výkon (student musí ukázat, jak je úspěšný v dosažení daného výkonu), jsou sestaveny příkazy a požadavky, které jsou spojeny s dosažením kompetence a jsou vytvořena kritéria pro měření výkonu, dle kterých se posuzuje, zda jedinec kompetence dosáhl a na jaké úrovni. (Navrátilová, 2014)

Soustavu kompetencí u nás vytvořila Havrdová (1999) je tam i prostor pro to, aby se student mohl domlouvat s učitelem, jak bude kompetence dosaženo. Havrdová (1999) uvádí soustavu praktických kompetencí, jedná se o šest oblastí profesionální role sociálního pracovníka. Tuto soustavu schválila Rada pro rozvoj sociální práce v roce 1999 a čerpá se z ní dodnes. Jedná se o těchto šest kompetencí:

- *Schopnost rozvíjet účinnou komunikaci*
- *Schopnost orientovat se a plánovat postup*
- *Schopnost podporovat klienty a pomáhat jim k soběstačnosti*
- *Znalost metod a systému služeb – kompetence zasahovat a poskytovat služby*
- *Přispívat k práci organizace*
- *Odborně růst*

Blíže se těmito kompetencemi zabývá kapitola Klíčové kompetence v praxi.

2.3.4. Reflexivní vzdělávání

Petráčková a Kraus (1998) vysvětlují slovo reflexe jako přemýšlení, rozjímání, uvažování, úvahu zaměřenou na pochopení vlastních teoretických i praktických výkonů. Slovo reflexivní pak jako založený na reflexi, rozjímavý.

Pro rozvoj reflexivního myšlení jsou nezbytné tři základní oblasti, které uvádí Thompson a Thompson (2008 in Navrátilová, 2014, s. 122): „1. *Osobní reflektivní prostor*, 2. *Dyadický reflektivní prostor*, 3. *Skupinový prostor pro učení*.“ Pro naplnění těchto oblastí je nezbytné, aby byl studentovi vytvořen prostor pro osobní i skupinovou reflexi, která by měla být podporována a sledována jeho učitelem. Reflexivní vzdělávání nebere v úvahu pouze studenta, ale zaměřuje se také na okolní vlivy, jako jsou materiální podmínky vzdělávání, vzdělávací systém či role sociální práce pro celou společnost. (Navrátilová, 2014)

Navrátilová (2014) popisuje reflexivní vzdělávání v praxi takto. Studenti jsou vedeni k tomu, aby se naučili nazírat na situaci klientů z různých pohledů. Rozvíjí se u nich takové znalosti, aby dokázali porozumět životní situaci klienta komplexně a porozuměli jí. Role odborné praxe je zvyšovat citlivost studentů a rozvíjet schopnost vnímání potřeb klienta. Supervizoři a instruktoři pomáhají v průběžné reflexi aktuálního stavu a toho, co by mohlo být jinak. Předpokladem reflexivního vzdělávání je také otevřená spolupráce škol s poskytovateli praxí, např. možnost vyjednávání o stážové pozici. Role praxí je ve vzdělávání tak důležitá, že je nutné vytvořit samostatný organizační útvar – lidé, kteří zpracovávají kompetence, manuály atd. Při přípravě a ukončení praxe se klade důraz na reflexivní ošetření, administrativu ustupuje do pozadí. V centru pozornosti tak zůstává schopnost studenta vnímat různé stránky životní situace klienta. V reflexivním přístupu je vyvažována teorie a praxe – student je veden k tomu, aby dovednosti chápal v kontextu teorie, aby se v praxi opíral o teoretickou přípravu. (Navrátilová, 2014)

2.3.5 Sociální práce orientovaná na silné stránky

V současnosti patří mezi nejvýznamnější představitele tohoto směru Denis Saleebey z Kanadské Univerzity. Východiskem tohoto přístupu je přesvědčení, že je důležité přistupovat ke klientům z hlediska jejich možností, kapacit, vizí, hodnot, talentů a nadějí. Sociální pracovník by měl intervenci s klientem stavět na zdrojích klienta a jeho předpokladech. Každý člověk má v sobě svůj vnitřní zdroj, který je nutné najít a využívat. Sociální pracovník by k tomu měl klientovi dopomoci. (Punová, 2014)

Saleebey (2006 in Punová, 2014, s. 27) uvádí sedm základních oblastí k rozpoznání životních kladů. Jsou to otázky: 1. *související s prožitím obtížné situace* (Co jste dělal, abyste danou situaci zvládl?), 2. *Podpůrné otázky* (Na které lidi jste se mohl spolehnout? Kdo vám rozuměl?), 3. *Výjimečné otázky* (Když se v životě daří, co je jiné?), 4. *Otázky zaměřené na možnosti* (Čeho chcete v životě dosáhnout? V co doufáte?) 5. *Otázky související se sebepojetím* (Čeho si u sebe vážíte? Co dobrého o vás říkají druzí?), 6. *Otázky náhledu na současnost* (Jak vnímáte svou současnou situaci?), 7. *Otázky zaměřené na změnu* (Co je nezbytné podle vás pro to, aby se věci změnily? Co pro tu změnu můžete udělat právě vy?). Předpokládá se, že pokud člověk v minulosti překonal nějakou obtíž, do budoucna je schopen se z toho poučit. (Punová, 2014)

Dále Punová (2014) uvádí, že tento přístup lze aplikovat právě také do vzdělávání studentů sociální práce v rámci praktického vzdělávání. Posilujícím přístupem tak budeme přistupovat ke studentovi jako k člověku s jedinečnými rysy, talenty a zdroji; orientovat se na jeho možnosti, schopnosti a pozitivní potenciál; zajímat se o studentův životní příběh; brát na vědomí, že trauma z dětství mohlo studenta posílit a ne jen být patologické; dát studentovi možnost volby, kontroly a odpovědnosti; podporovat studentovu sebereflexi; brát v úvahu, že proces změny vychází z kapacity síly studenta a z jeho schopností adaptace; mentor pomáhá studentovi získat sebepotvrzení a rozvíjení hodnot, pomáhá mu najít své místo nejen v zařízení odborné praxe, ale také v celkovém postoji k budoucí profesi sociálního pracovníka. (Punová, 2014)

2.3.6 Capability přístup

Capability přístup je jedním z teoreticko – praktických modelů kritické sociální práce, který u nás představuje Navrátilová (socialniprace.cz, 2018). Snaží se poukázat na jeho široké využití v rámci praxe sociální práce. Tento přístup je v zahraničí hojně využíván i v mnoha jiných oborech než je sociální práce, u nás je však zatím téměř neznámý. Tento přístup je formulován Amartyou Senem a rozvíjen Martou Nussbaumovou a týká se kvality života jedinců, lidského rozvoje v kontextu společenských podmínek a zlepšováním funkce jedinců ve společnosti. Navrátilová (socialniprace.cz, 2018) uvádí, že požadavkem kritické sociální práce je jakási potřeba spravedlivějšího přístupu k jednotlivcům i skupinám, což je postoj, o který jde i oběma výše uvedeným autorům Capability přístupu. Capability lze chápat jako určitou způsobilost, možnost či svobodu dosáhnout v různých oblastech sociálního fungování. Capability přístup obohacuje výzkum kvality života také o jeho subjektivní aspekty, aby

jedinec žil takový život, jaký si skutečně přeje žít. Pro sociální pracovníky tak capability přístup znamená nástroj, teoreticko metodologický rámec, s jehož pomocí mohou zvyšovat kvalitu života jedinců ve společnosti a pomáhat klientovi participovat na uskutečnění změn v jeho životě. Mezi základní capability řadí Nussbaumová (2007 in Navrátilová, socialniprace.cz, 2018) tyto aspekty:

1. *Život* – ve smyslu šance přežít normální délku života
2. *Dobré zdraví* – přiměřenou zdravotní péči
3. *Tělesná integrita* – ve smyslu možnosti volného pohybu, bezpečí, ochrany
4. Možnost využívat *smysly, představivost, uvažování* – přístup ke vzdělávání, náboženská svoboda, svoboda slova
5. *Emoce* – možnost svobodného projevení a citového rozvíjení bez strachu a úzkostí
6. Možnost realizovat *individuální životní plány*
7. *Afiliace* – možnost účastnit se sociálních interakcí
8. Možnost *vztahu k dalším oblastem* – rostliny, zvířata, příroda,...
9. *Hry* – možnost bavit se, těšit se
10. *Kontrola nad vlastním prostředím* – možnost kontrolovat politické i materiální prostředí

Seznam nelze chápat jako „šablonu“, ale spíše jako minimální popis spravedlnosti, je třeba těchto deset bodů přezkoumávat a doplňovat. Jak uvádí Navrátilová (socialniprace.cz, 2018): „*Capability přístup tak nabízí určitý nástroj pro evaluaci a posouzení lidského prospívání (well-beingu) a sociálního uspořádání. V zahraničí se významně využívá capability přístup v oblasti ochrany dětí a zajištění jejich práv, při práci s nezaměstnanými, seniory, u skupin osob s určitým typem postižení apod., tedy při práci s těmi, pro které se otázka jejich sociálního fungování a prospívání s ohledem na specifčnost jejich situace stává zvláště důležitou.*“ V České republice začíná být tento přístup teprve objevován a mohl by být využit i v praktickém vzdělávání sociálních pracovníků.

2.4 Fáze odborné praxe

V této podkapitole se práce věnuje fázím odborné praxe a to fázi přípravy, zahájení, průběhu, ukončení a hodnocení odborné praxe.

2.4.1 Fáze přípravy a zahájení odborné praxe

Pro úspěšné absolvování odborné praxe je podle Praktického průvodce (Practice Guide, 1982) ze School of Social Work at University of Leicester v první řadě důležitá spolupráce mentora, tutora a studenta. Dále je také důležitá spolupráce mezi školou a organizacemi, aby organizace nabídly studentům podporu a příležitost zlepšit své praktické dovednosti.

Při přípravě odborné praxe je nutné postupovat dle toho, zda se jedná o praxi průběžnou nebo souvislou. Průběžná praxe se dá plánovat měsíce dopředu a dají se lépe rozložit aktivity studenta. Souvislá praxe vyžaduje intenzivnější plánování a klade větší nároky na dobré naplánování aktivit. V přípravné fázi si mentor (zástupce organizace, který bude studenta provázet) domlouvá se studentem možnosti výkonu praxe a vyměňují si informace. Součástí přípravné fáze je také nezbytná dokumentace, jako je žádost o zajištění odborné praxe a především Smlouva o zajištění odborné praxe. Jedná se o trojstranný kontrakt mezi školou, studentem a organizací, kde jsou upraveny podmínky praxe. Výběr pracoviště by student měl konzultovat se školou. (Holasová, 2007)

Důležitým dokumentem v přípravné fázi je Plán učení. Kahánková (2007, s. 13) definuje plán učení jako „*nástroj, který slouží k písemnému strukturování vytyčených aktivit po dobu odborné praxe.*“ Dále uvádí, že cílem plánu učení je především ujasnit si vzájemná očekávání a obsah praxe, obsahuje cíle, harmonogram jejich plnění, aktivity, zapojené osoby aj. Holasová (2007, s. 36) uvádí, že plán učení zahrnuje 3 body. Jsou to: 1. *Dané cíle učení* (cíle stanovené školou s jasnými požadavky na jejich naplnění, student zpracovává písemně důkazy o jejich naplnění), 2. *Individuální cíle učení* (student si je sám určuje dle subjektivního zájmu a potřeb), 3. *Další úkoly a aktivity dle možností místa a potřeb praxe* (tyto úkoly by neměly bránit cílům učení, jedná se o úkoly a aktivity vycházející z potřeb a možností organizace). Plán slouží k zřehlednění průběhu praxe a k osobnímu růstu. Měl by také obsahovat termíny schůzek, které jsou určeny k hodnocení praxe. (Holasová, 2007)

Cílům praxe se věnuje také Řezníček (1994, s. 63), který uvádí, že by studenti měli během odborné praxe splnit 4 základní cíle: 1. *Získat bezprostřední zkušenost s klienty a jejich prostředím*, 2. *Poznat praxi alespoň ve dvou zařízeních a u různých klientů*, 3. *Ověřit si*

teoretická východiska sociální práce a získat profesní dovednosti a kompetence, 4. Integrovat svou pracovní zkušenost s teorií. K cílům odborné praxe se vyjadřuje také Havrdová (1995, in Truhlářová, 2015), která uvádí, že cíle odborné praxe si zpracovává každá škola sama v návaznosti na obsah výuky a zaměření studenta. Tyto cíle musí být individualizovány pro každého studenta dle jeho zájmů, potřeb a možností, které organizace nabízí.

Jak píše Kahánková (2007), cíle učení jsou důležitým nástrojem pro dosahování postojů, znalostí a dovedností v sociální práci. Studenti se díky nim mohou prakticky vzdělávat a následně znalosti uplatnit v zaměstnání (např. tvorba plánu intervence s klientem). Naplňování cílů učení patří k hlavním tématům předmětu odborná praxe. Význam jejich plnění je především v prohlubování poznatků a rozvoji dovedností pro výkon povolání sociálního pracovníka. Studenti naplňování jednotlivých cílů reflektují a dokládají jejich plnění.

Podle Mužíkové a Bartlové (2007, s. 11) lze vymezit cíle odborné praxe takto:

- *Seznámit studenty s realitou výkonu sociální práce.*
- *Získat a aplikovat znalosti, zásady a dovednosti z teoretické výuky v různých oblastech praxe.*
- *Podpořit sebevědomí a identifikaci s profesí sociálního pracovníka (hodnoty, normy, postoje, etika).*
- *Pochopit kolegiální vztahy v rámci organizací a role agentur v rámci komunit.*
- *Rozvinout analytický a hodnotící přístup k teorii, praxi a profesionálnímu výkonu.*
- *Rozvinout praktické dovednosti, které odrážejí pochopení různorodosti.*
- *Rozvinout u studentů sociální vnímavost a naučit je pracovat reflektujícím způsobem.*
- *Integrovat a reflektovat teoretické a praktické aspekty práce.*
- *Umožnit konfrontaci a hlubší chápání souvislostí mezi teoretickými a praktickými poznatky studenta.*
- *Kriticky hodnotit činnost v oblasti sociální práce.*
- *Podporovat profesionální sebevývoj a sebereflexi vzhledem k profesi.*
- *Osvojit si průběžné vyhodnocování své činnosti.*

Cíle odborné praxe jsou uvedeny v Minimálním standardu vzdělávání v sociální práci ASVSP, tyto cíle jsou závazné pro členské školy ASVSP (asvsp.org/standards, 2019):

- *Podpořit odbornou způsobilost a rozvíjet kompetence studujících k výkonu sociální práce v příslušných typech institucí a organizací.*
- *Vést studující k reflexi zkušenosti z odborné praxe a sebereflexi, aby si byli vědomi sebe jako nástroje sociální práce. Studující k reflexi a sebereflexi vědomě a aktivně používají teoretické poznatky, metody a etické standardy sociální práce.*
- *Motivovat studující k hledání a nalézání profesní identity.*

2.4.2 Fáze průběhu praxe

Jak píše Holasová (2007), ve fázi průběhu praxe se student zaměřuje na realizaci úkolů, aktivit a vytyčených cílů podle plánu učení. Upozorňuje, že nestačí pouhé zkušenosti, ale pokud se má člověk ze zkušeností něco naučit, musí nad situacemi přemýšlet, vztahovat je k teorii, přemýšlet, jak to příště udělat lépe. Kahánková (2007) uvádí, že v průběhu odborné praxe je nutné, aby student věnoval pozornost těmto oblastem: naplňování plánu učení (plnění cílů, aktivit, úkolů); vlastní iniciativě v organizaci, kde student praxi vykonává; rozvíjení vztahů v organizaci, práci se zpětnou vazbou a sebereflexi. Holasová (2007) upozorňuje na to, že pouze samotná odborná praxe neznamená efektivní učení. Odkazuje na Kolba, který v rámci zkušenostního učení sestavil tzv. Kolbův cyklus.

Kolbův cyklus tvoří čtyři fáze:

1. Experiencing – zkušenost
2. Reflecting – reflexe, rozbor, pozorování
3. Thinking – utváření konceptů, zákonitostí, zobecnění
4. Acting – aplikace poznatků, experimentování, testování (Kolb a Kolb, 2018)

Kolb a Kolb (2018) uvádí, že se jedná o přizpůsobitelnou šablonu při vytváření vzdělávacích programů, které se aktivně zapojují do procesu učení. Typicky se aplikuje tím způsobem, že jednotlivec či skupina je podrobena nějaké zkušenosti a následně probíhá jednotlivě či ve skupině reflexe toho, co bylo zažito. Dle Kolba (2018) dochází k efektivnímu učení tehdy, jsou-li postupně využity všechny 4 fáze cyklu. Uvádí pár věcí, které je dobré o tomto cyklu učení vědět. Například to, že učení je nekonečně opakující se cyklus, ne lineární proces; zkušenosti jsou pro proces učení nezbytné; mozek je postaven na „zkušenostním učení“; odlišné fáze cyklu jsou to, co motivuje k učení; projití všech čtyř fází cyklu zvyšuje flexibilitu učení a jeho rozvoj. (Kolb a Kolb, 2018)

Holasová (2007) aplikuje tento Kolbův cyklus na průběh odborné praxe. Prvně student zažije konkrétní zkušenost - například rozhovor s klientem. Poté ve druhé fázi reflektuje svou zkušenost s mentorem a pozoruje, co se mu při rozhovoru povedlo či nepovedlo, jak to vnímal. Ve třetí fázi dochází k zobecňování, kdy student dává získanou zkušenost do souvislosti s teorií a vytváří si postupy a zásady, které budou vhodné pro další rozhovor s klientem. Tvoří si také plán změn, který může vyzkoušet při dalším rozhovoru. V poslední fázi aktivně aplikuje poznatky, testuje nový plán, který si vytvořil po předchozím rozhovoru a získává východisko pro novou zkušenost. Důležité je, že nový cyklus začíná nějakou novou aktivitou, která využívá poznatky z předchozího cyklu. (Holasová, 2007)

Užitečnou metodou pro zaznamenávání průběhu odborné praxe studenta je deník, který si student píše. Dává studentovi možnost zapisovat si důležité body praxe, zapisovat analýzu kontaktu s klientem a následně tento kontakt porovnat s odbornou literaturou, identifikovat znalosti a dovednosti, které použil, či které by bylo vhodné použít. (Dettlaff, 2003 in Holasová, 2007)

2.4.3 Závěrečná fáze, hodnocení

Maroon, Matoušek a Pazlarová (2007) uvádějí, že zpětná vazba a hodnocení tvoří zásadní součást praktické výuky. V průběhu hodnocení je snaha poskytnout studentovi objektivní posouzení kvality jeho práce a dát mu doporučení pro další činnost. Zároveň se jedná o formativní proces, který zahrnuje jak studentův potenciál, tak případné potíže s učením. Hodnocení studentů sociální práce má sloužit jako hlavní způsob při určování pracovníkovy způsobilosti. Dle Kadushina (1992, in Maroon, Matoušek, Pazlarová, 2007) by mělo hodnocení probíhat v přesně stanovených intervalech a mělo by testovat kvalitu práce studenta, pracovní výsledky, fungování studenta a celý supervizní proces. Hodnocení by mělo být objektivní a založené na jasných kritériích, která jsou realistická, dosažitelná a zrcadlí standardy školy a organizace. Pro studenta má hodnocení velký význam, protože tak získává náhled na změnu, kterou si prošel v průběhu odborné praxe a vidí cíle, kterých dosáhl v určitém časovém rozmezí. Při poskytování zpětné vazby je třeba vytvořit dobrou atmosféru, umět ocenit studenta, zaznamenat dobré výsledky, ale neignorovat ty špatné a také mít pod kontrolou situaci, kdy bude student ze zpětné vazby frustrován. (Maroon, Matoušek, Pazlarová, 2007)

Maroon, Matoušek a Pazlarová (2007, s. 87) píší, že *účelem hodnocení je:*

1. *Posoudit soulad mezi vzdělávacími cíli a jejich uplatňování v praxi.*
2. *Poskytnout studentovi odborné posouzení jeho práce.*
3. *Podnítit studenta k rozvoji v oblasti, ve které byl úspěšný a ke změně v oblasti, kde byl méně úspěšný.*
4. *Přispět ke zkvalitnění služeb poskytovaných klientům.*
5. *Zprostředkovat nezbytný kontakt mezi organizací, kde student vykonává praxi a školou sociální práce.*

Řezníček (1994) uvádí, že hodnocení studenta vedoucím stáže by mělo proběhnout přibližně v polovině odborné praxe a poté na závěr a mělo by zahrnovat hodnocení pravidelnosti docházky, chápání širších souvislostí, orientovanosti v problematice, zvládání základních intervenčních technik, schopnosti samostatného rozhodování, schopnosti sebereflexe, zlepšování práce studenta, dochvilnost, schopnost nakládat s informacemi, které od klientů i od vedení dostane apod. Dále probíhá hodnocení odborné praxe studentem, kdy student hodnotí, jestli měl dostatečnou možnost pracovat s klienty, hodnotí úroveň supervize, management v organizaci, uplatňování hodnot, podporu, zpětnou vazbu. Student také hodnotí to, jak ho teoretická příprava ve škole připravila na praxi. A to konkrétně jak byly podávány informace relevantní a užitečné, jak byly kvalitní, jestli byla dostupná literatura, jak byl lektor na výuku připraven a jak vedl přednášky a semináře, jak vycházel vstříc a byl ochotný ke konzultacím a jak moc byly užitečné kazuistiky předkládané na seminářích. (Řezníček, 1994)

Veškeré dokumenty z odborné praxe si student zakládá do složky, která se nazývá portfolio. Portfolio obsahuje přehled všech organizací, kde student absolvoval odbornou praxi. Zakládá tam plán učení, kontrakt, písemné zpracování reflexe odborné praxe a naplnění cílů, závěrečnou zpětnou vazbu a potvrzení o absolvované praxi. Portfolio zaznamenává vývoj studenta v rámci profesního růstu, dokumentuje proces plnění cílů, propojuje dosavadní znalosti, dovednosti a lze ho v budoucnu použít také jako prezentaci studenta při pracovním pohovoru. (Kahánková, 2007)

O portfoliu mluví také Havrdová (1999), která říká, že portfolio je základním nástrojem hodnocení, plánování učení a uspořádání důkazů. Je to podklad pro posuzování kompetence a také napomáhá osobnímu a odbornému růstu a rozvoji. Je to také materiál pro supervizi a mentoring. Zpravidla obsahuje životopis, údaje o organizaci, osobní rozvoj, údaje o studijním programu, prokazování kompetence (zpráva z pozorování, vysvětlení důkazů atd.), standardy,

kterých má být dosaženo, záznam z posuzování, důkazy, formy důkazů (pozorování práce, hodnocení). (Havrdová, 1999)

Kadushin (in Maroon, Matoušek, Pazlarová, 2007) doporučuje k popisnému (deskriptivnímu) hodnocení ještě využít dotazník se stupnicemi, který popisné hodnocení doplní. V tomto dotazníku by mělo být zahrnuto například to, jak student přistupuje ke klientovi (zájem, respekt, empatie, srdečnost,...); jakou má schopnost odlišovat své soukromé „já“ od profesního; zda je diskrétní; jestli má dovednosti pro vedení rozhovoru (schopnost stanovit spolu s klientem cíl komunikace); zda je schopen ukončit kontakt s klientem; umí se orientovat ve struktuře organizace; je schopen týmové práce; má schopnost sebehodnocení, flexibility, je dochvilný a jiné. Hodnocení by mělo být založeno na srozumitelných a dosažitelných kritériích, které škola formuluje v souvislosti se svými standardy – také by mělo odrážet jednotlivé fáze studia. (Maroon, Matoušek, Pazlarová, 2007)

Důležitou formou hodnocení je dle Husenblase a Košťálové (in Holasová, 2007) také poskytování efektivní zpětné vazby. Jedná se o poskytování informací o postupu, průběhu a výsledku studenta na praxi, nejedná se však o posuzování kvalit studenta. Okamžitou zpětnou vazbu považují tito autoři za stěžejní faktor efektivního učení. Kahánková (2007, s. 38) vyjmenovává oblasti, kterým by se měl mentor – instruktor studenta na pracovišti – při poskytování závěrečné zpětné vazby věnovat. Jedná se o tyto oblasti:

- *Naplňování plánu učení*
- *Naplňování daných cílů učení*
- *Naplňování individuálních cílů učení*
- *Komunikační dovednosti (verbální - ústní, písemné, neverbální)*
- *Profesionální vztahy se spolupracovníky, spolupráce v týmu*
- *Sociální práce s klienty*
- *Vzájemná spolupráce – mentor a studující*

2.5 Mentoring

Mentoring je důležitou součástí vedení studenta na praxi. Brumovská a Málková (2010, s. 7) definují mentoring jako „*individuální vztah mezi starším a zkušenějším mentorem a mladším, méně zkušeným chráněncem mentora, který prostřednictvím vztahu s mentorem získává rozvoj vlastních osobnostních, kognitivních a sociálních dovedností.*“ Už od pradávna funguje tento princip vztahu mezi starším a zkušenějším „učitelem“ a jeho méně zkušeným

chráněncem ve společnosti zcela přirozeně. S mentoringem se můžeme setkat v mnoha oblastech – např. v dobrovolnictví, při práci s dětmi a mládeží a podobně (Brumovská, Málková, 2010). Zaměříme se na mentoring v oblasti odborné praxe, kdy mentorem je člověk, který provází studenta odbornou praxí v organizaci, kam student na praxi dochází.

K cílům mentoringu v sociální práci patří dopomoc studentům rozvíjet jejich kritické myšlení, podněcovat jejich zvědavost k teoriím a strategiím v sociální práci, pomáhat studentům získávat potřebné hodnoty profesionality a respekt k individualitě klientů, pomáhat při aplikaci znalostí, dovedností a zprostředkovávání vztahů s jinými profesionály, pomáhat rozvíjet motivaci k budoucí práci a budování profesní kariéry. (Holasová, 2007)

Mentor by měl zastávat funkci vzdělávací, podpůrnou, hodnotící a manažerskou. V rámci vzdělávací funkce předává studentům zkušenosti, pomáhá jim získávat a rozvíjet praktické zkušenosti a zároveň jim nechává prostor pro vlastní názor na věc. Podpůrná funkce směřuje k prevenci stresu a obav u studentů, mentor se snaží naslouchat, povzbuzovat, vyjadřovat důvěru a oceňovat úspěch. Hodnotící funkce je důležitá pro posouzení průběhu odborné praxe, mentor poskytuje studentům zpětnou vazbu, vyžaduje reflexi odborné praxe a podporuje sebehodnocení studentů. Poslední je funkce manažerská, kdy se mentor aktivně zapojuje do tvorby a zpracování plánu učení odborné praxe, zajišťuje administrativní podmínky praxe a usnadňuje komunikaci studenta se zbytkem zaměstnanců v organizaci. (Holasová, 2007)

Existují různé techniky, které může mentor při své práci v průběhu odborné praxe využít. Jedná se o demonstrování, kdy je studentovi umožněno pozorovat práci sociálního pracovníka z odstupu a získat tak náhled na situaci; vysvětlování, kdy se student doptává, proč mentor v dané situaci reagoval tak jak reagoval, a mentor srozumitelně odpovídá. Dále rozhovor, aktivní naslouchání, strukturování procesu na části, označování a pojmenování schopností studenta (podporuje motivaci studenta a vede k rozvoji jeho dovedností), instruktáž (jasné instrukce k plánovanému úkolu), hraní rolí (umožňuje studentovi nahlédnout na problém z různých úhlů pohledu), asistence při samotné práci studenta, videonahrávky, exkurze. (Holasová, 2007)

Holasová (2007) zdůrazňuje roli mentoringu a dává podnět mentorům pro jejich rozvoj v této oblasti, kdy doporučuje psát si reflektivní deník. Deník by měl obsahovat poznámky, které se týkají role mentora, dilemata, silné a slabé stránky, výzvy pro další rozvoj, reflexi svých vlastních dovedností a znalostí. Poznámky do něj zapisovat ideálně bezprostředně po

získání zkušenosti. Deník tak bude dobrým nástrojem pro hodnocení své vlastní práce a dovedností, jelikož pomůže odhalit kritická místa práce a ukáže, co mentora brzdí či naopak podporuje ve vývoji. Mentor by měl studenta vést k tomu, aby si osvojil klíčové kompetence v sociální práci. (Holásová, 2007)

2.6 Klíčové kompetence v praxi sociální práce

Mužíková a Bártlová (2007) rozděluje kompetence na sociální, profesionální a kompetence v sociální práci. Sociální kompetence se uplatňují v mezilidských interakcích a důležitým předpokladem je um a způsobilost vést smysluplné interakce a obratnost či dovednost řešit různé sociální problémy. Profesionální kompetence zahrnuje schopnost aplikovat získané znalosti a dovednosti do svého povolání – do nových situací. Kompetence v sociální práci můžeme chápat jako *„funkcionální projev dobře zvládnuté a uznávané profesionální role sociálního pracovníka, jejíž součástí jsou odborné znalosti, schopnost reflektovat adekvátně kontext a citlivě aplikovat hodnoty profese.“* (Mužíková a Bártlová, 2007, s. 15-16)

Jak již bylo uvedeno v kapitole Teoretické přístupy k praktickému vzdělávání, Havrdová (1999) uvádí 6 klíčových kompetencí v oblasti profesionální role sociálního pracovníka. Tato soustava je schválena Radou pro rozvoj sociální práce a je stále aktuální. Pro připomenutí si znovu vyjmenujeme těchto 6 kompetencí:

- *Schopnost rozvíjet účinnou komunikaci*
- *Schopnost orientovat se a plánovat postup*
- *Schopnost podporovat klienty a pomáhat jim k soběstačnosti*
- *Znalost metod a systému služeb – kompetence zasahovat a poskytovat služby*
- *Přispívat k práci organizace*
- *Odborně růst*

Každá z těchto kompetencí je blíže určena kritérii, která popisují, v čem kompetence spočívá a co je nezbytné k naplnění profesionální role. Lze je objektivně pozorovat. Tato soustava kompetencí rozlišuje požadavky na studenty v terciárním vzdělávání a na zaměstnance pracující v sociálních organizacích. U studentů se s těmito kompetencemi pracuje v rámci studia při absolvování předmětu Odborná praxe. Soustava je konstruována tak, aby obsáhla různá odvětví sociální práce, avšak některé rozdíly nastávají. Jako klíčová se ukázala kultura organizace – ta vytváří odlišnosti. Hlavním posláním této soustavy je

uvědomění co dělám a proč to dělám. Má pomoci reflektovat všechny samozřejmé projevy a případně pomoci rozvinout to, co jsme doposud opomíjeli. (Havrdová, 1999)

Postup při podpoře profesionálního růstu je následující. Nejprve se formulují potřeby, podpoří se a zjistí motivace a nalezne se směr, kterým se učení bude ubírat. Mentor na pracovišti seznámí studenta s aktivitami, kterých se může zúčastnit. Když zjistí, o co má student zájem, dohodnou se na prioritách a sestaví plán. Dochází k formulaci cílů učení. Student je seznámen se soustavou praktických kompetencí a v průběhu praxe je bude sledovat. Po absolvování tohoto postupu a při vzájemné shodě lze přistoupit k uzavření kontraktu. Kontrakt musí obsahovat délku období konání praxe, cíle a formy učení, způsoby závěrečného hodnocení a organizační pravidla. Hodnocení může probíhat průběžně formou zpětné vazby, na závěr v písemné formě jako hodnocení získaných kompetencí. Důležitý je důraz na silné stránky studenta, zároveň však uvědomění stránek slabých. Student pak napíše zprávu z praxe, kterou může založit do svého portfolio. Existují různé varianty důkazů o nabytých kompetencích. Je jimi například portfolio, deník, ústní prezentace, písemné sebehodnocení, hodnocení v rámci skupiny, zpětná vazba od klientů a spolupracovníků, zpráva, studie, projekt, kazuistika, přímé hodnocení činností studenta, pozorování za jednocestným zrcadlem, audio a videozáznam, společná práce. (Havrdová, 1999)

Cílové kompetence při absolvování předmětu odborná praxe uvádí Minimální standard vzdělávání ASVSP (asvsp.org/standards, 2019) a jedná se o postoje, dovednosti a znalosti studujícího. Dále Minimální standard vzdělávání popisuje kompetence studujícího ve vztahu ke klientovi, k organizaci a ve vztahu sám k sobě. Pro úplnost jsou tyto cílové kompetence převzaty celé. Pro lepší přehlednost jsou vloženy do tabulky samostatně na dalších stranách.

Postoje – studující:	Znalosti – studující:	Dovednosti – studující:
<ul style="list-style-type: none"> - se ztotožňují s cíli, hodnotami a etickými principy sociální práce; - jsou si vědomi dilemat souvisejících s výkonem sociální práce; - začínají si být vědomi sebe jako nástroje sociální práce, identifikují svoje silné a slabé stránky. 	<ul style="list-style-type: none"> - znají Etický kodex sociálních pracovníků ČR; - znají metody a techniky sociální práce; - rozumí systému organizací veřejné správy a samosprávy, mají přehled o aktuální sociální síti; - orientují se v legislativě vztahující se k výkonu sociální práce; - rozumějí struktuře organizace, jejím hodnotám, poslání, cílům a používaným metodám práce; -chápu roli sociálního pracovníka a dalších odborníků v organizaci. 	<ul style="list-style-type: none"> - dodržují Etický kodex sociálních pracovníků ČR; - jsou schopni kriticky promýšlet základní témata a etická a další dilemata praxe; - umějí aplikovat metody a techniky sociální práce; - umějí aplikovat příslušné právní předpisy; - rozvíjejí účinnou komunikaci; - vystupují v souladu s profesní rolí a cíli sociální práce.

(Minimální standardy ASVSP, asvsp.org/standardy, akt. 11. 4. 2019)

Ve vztahu ke klientovi:	Ve vztahu organizací:	Ve vztahu k sobě:
<ul style="list-style-type: none"> - orientují se v situaci a potřebách klienta, umí posoudit jeho sociální situaci, vytvářet individuální plán spolupráce s klientem a volit vhodný způsob sociální intervence na základě akceptace a vzájemné spolupráce, - umějí získávat potřebné informace a dále je využívat ve prospěch klienta, - rozeznávají rizikové faktory svého působení a umějí stanovit meze své podpory, - umějí vést základní dokumentaci o klientovi. 	<ul style="list-style-type: none"> - aktivně se zapojují do práce týmu; - rozumějí své roli na pracovišti; - orientují se v činnosti a rozumí hodnotám a cílům organizace; - orientují se ve vnitřních pravidlech organizace a dodržují je; - přispívají k rozvoji organizace. 	<ul style="list-style-type: none"> - dokážou pracovat na svém odborném růstu prostřednictvím zpětných vazeb, hodnocení, reflexe, sebereflexe a sebevzdělávání; - jsou schopni dokladovat a prezentovat svoji práci; - umějí hodnotit svou činnost a činnost druhých.

(Minimální standardy ASVSP, asvsp.org/standardy, akt. 11. 4. 2019)

3 Supervize odborné praxe

Supervize je nedílnou součástí odborné praxe, proto si v následujících podkapitolách přiblížíme, jakou roli hraje supervize v praktickém vzdělávání a jak probíhá její proces.

3.1 Role supervize v praktickém vzdělávání

Nejprve si krátce vymezíme, co se pod pojmem supervize skrývá. Jak uvádí Maroon, Matoušek a Pazlarová (2007, s. 8), „*supervizi rozumíme opakovanou činnost supervidujícího a supervidovaného ve vymezených časových úsecích, kteří spolu diskutují o práci supervidovaného (studenta), o jeho pozici vůči klientovi a hodnotí jeho získávání znalostí a dovedností.*“ Definici nabízí také Robinsonová (1949 in Maroon, Matoušek, Pazlarová, 2007, s. 9), která říká, že supervize je „*vzdělávací proces, při kterém osoba vybavená určitými znalostmi a dovednostmi přebírá zodpovědnost za výcvik osoby, která má znalostí a dovedností méně.*“ Havrdová (1999, s. 36) uvádí důležitou supervizní zásadu: „*v supervizi neexistují chyby, existují jen podněty k lepšímu řešení.*“ Také dodává, že supervizor je zodpovědný za bezpečné prostředí na supervizi, aby se student cítil komfortně a nebál se otevřeně hovořit o svých pocitech, zážitcích, fantaziích, zkušenostech a aby se nebál kriticky nahlížet na nedostatky ve výuce i v organizaci. Studenti mají možnost si v supervizi vyjasňovat své hodnoty, etické postoje, ujasnit si své budoucí profesní směřování a v neposlední řadě také bořit stereotypy. (Havrdová, 1999)

Supervize má tři hlavní funkce – vzdělávací, podpůrnou a kontrolní (Kadushin, 1976 in Hawkins, Shohet, 2004). Vzdělávací funkce se týká rozvoje dovedností a schopností supervidovaných prostřednictvím reflexe a rozebírání jejich práce. Podpůrná funkce poskytuje oporu supervidovaným, aby mohli lépe zvládat své emoce, reakce, negativní i pozitivní zkušenosti a mohli tak předejít syndromu vyhoření. Řídící stránka supervize plní funkci kontroly kvality, kdy se někdo spolu s námi dívá na naši práci, zda je vykonávána správně a v souladu se standardy. Mezi druhy supervize patří supervize výuková, výcviková, řídicí (manažerská) a poradenská. Výcvikovou supervizi podstupují často studenti sociální práce, kteří jsou v jakési „učňovské“ roli. Každá forma supervize musí začínat jednoznačnou smlouvou, kterou uzavírají všechny strany. (Hawkins, Shohet, 2004)

Huntová (1986, in Hawkins, Shohet, 2004) také zdůrazňuje důležitost smlouvy o supervizi, díky které se supervize stane účinnější a uspokojivější pro všechny zúčastněné strany. Smlouva by měla obsahovat mimo jiné také jasnou představu o metodách a stylu

supervize, ujednání cílů supervize, dosažení žádoucího stavu, četnost supervize, místo výkonu supervize, dobu trvání i to, jak se bude práce supervizora kontrolovat a hodnotit. Strany, které smlouvu uzavírají, by si měly vyjasnit, do jaké míry jsou jejich očekávání kompatibilní. Pokud by byl zjištěn nesoulad, je třeba věci prodiskutovat a nastavit pravidla vyhovující všem stranám. (Hawkins, Shohet, 2004)

3.2 Proces supervize studentů

Student může absolvovat supervizi buď přímo v organizaci, kam dochází na odbornou praxi, nebo absolvuje supervizi na škole. Jak uvádí Havrdová (1999), pro účinnou supervizi v organizaci je důležitá učící se kultura organizace – otevřený přístup pracovníků k celoživotnímu učení, ochota o věcech přemýšlet, schopnost poskytování i přijímání zpětné vazby. Student toho může být součástí. Při supervizi ve škole jsou zachovány všechny funkce supervize – vzdělávací, podpůrná i kontrolní. Školní supervizor se musí soustředit na svou podpůrnou roli, akceptovat studenta s jeho potřebami a individualitami a zapojovat tyto individuality do vzdělávacích cílů. Nevýhodou školní supervize je to, že jsou do ní mnohdy zapojeni pedagogové, kteří jsou vnímáni studenty jako autorita a mohou tak mít problém s důvěrou a otevřeností. (Havrdová, 1999)

O tom mluví i Dohnalová (2014), která poukazuje na to, že je třeba si ohlídat tendence „rodičovského chování“ spojené s profesí učitele, které mohou mít supervizoři, kteří se ocitnou v dvojroli – pedagog a zároveň supervizor. Na supervizích upozorňuje studenty, že se snaží tyto dvě role co nejvíce oddělit. V roli pedagožky se dle jejích slov zaměřuje více na vzdělávací a kontrolní funkci supervize, v roli supervizorky pak na reflexi a vlastní prožitky studentů. Matoušek, Maroon a Pazlarová (2007) konstatují, že supervize je jedním z nejvýznamnějších procesů proto, že umožňuje supervizorovi přímé předávání dovedností a znalostí jiným pracovníkům nebo studentům.

Na školách se setkáme asi nejčastěji se skupinovou supervizí, před individuální supervizí dostává přednost zejména z časových a finančních důvodů. Výhodou skupinové supervize oproti individuální je to, že skupina dokáže zajistit lépe podpůrnou atmosféru, studenti se tak mohou podělit o své úzkosti a mohou zjistit, že v tom nejsou sami, že i ostatní tomu musí čelit. Výhodou je také poskytování zpětné vazby od kolegů, kdy může supervidovaný těžit z jejich reflexí. Skupina může nabídnout širší škálu zkušeností a je tak větší pravděpodobnost, že se objeví někdo, kdo se dokáže do supervidovaného vcítit. Ve skupině lze lépe užívat širší škálu technik a přístupů – např. modelování soch, převrácené role aj. Nevýhodou je, že je na

každého člena méně času a může se objevit soupeření či jiné jevy, které mohou být někdy také tvůrčí. (Hawkins, Shohet, 2004)

Havrdová (1999) poukazuje na výhodu skupinové supervize u studentů. Ti se učí jeden od druhého, poskytují si vzájemně oporu a ti, kteří jsou otevřenější, ukazují cestu ostatním. Při dlouhodobé průběžné praxi je optimální provádět skupinovou supervizi ve skupině maximálně 6-8 osob alespoň jednou za dva týdny. Náplní může být hovoření o pracovních problémech, otevírání otázek a témat, která vyplývají z odborné praxe, kterou student navštěvuje. Havrdová (1999, s. 38) uvádí, jaké otázky se nejčastěji při supervizi studentů opakují. Jsou to: *„otázky postavení studenta v organizaci, problémy spojené s profesní identitou, s konfrontací různých pojetí náplně a metod sociální práce, vztahů v pracovních týmech, konfrontace mezi kontrolními a pomáhajícími aspekty role, vliv společenských norem a sociální politiky na osudy konkrétních klientů, rozpor mezi hlásanými a projevovanými etickými postoji, dynamika moci v komunitách i sociálních zařízeních.“*

Při skupinové supervizi je třeba věnovat pozornost skupinové dynamice, ostatně tak jako v každém jiném skupinovém sezení. Při poskytování supervize je dobré dodržovat strukturu, která je na začátku dojednána – např. zahájení, ukončování, zpětná vazba. Supervizor by měl dbát o to, aby byly vyváženě naplňovány potřeby výkonu, potřeby individuální (potřeba podpory, bezpečí, ocenění) a také potřeby zachování skupiny, skupinové dynamiky, kdy se ve skupině projevuje soutěživost, rivalita apod. Supervizor by měl během sezení vytvářet prostor k tomu, aby se mohl vyjádřit každý člen a také by si měl uvědomovat, že je na něho kladena velká zodpovědnost, protože členové skupiny často napodobují způsoby intervence a přejímají reakce, způsoby naslouchání, způsoby vysvětlování. (Havrdová, 1999)

I v procesu supervize je důležité dbát na zásady poskytování cílené zpětné vazby. V případě zaměření na jednotlivce se instruktor (supervizor) soustřeďuje na pojmenování hodnot a postojů jednotlivce, na jeho konkrétní zážitky a emoce. Při takovém setkání má důležitý vliv to, jak je supervizor empatický, citlivý a jestli vytváří dostatečný pocit bezpečí, aby se mohl student dostatečně „otevřít“ před ostatními ve skupině. V případě zaměření na skupinu klade supervizor důraz na dynamiku a skupinové dění, sleduje vazby mezi účastníky supervize. Členové skupiny mohou prožívat individuální změny v závislosti na proměně skupiny samotné – učí se či mění se na základě pochopení změn u ostatních. (Reitmayerová, Broumová, 2007)

4 Metodologie výzkumu

V této části práce bude výzkum popsán, budou stanoveny cíle výzkumu, zvolené výzkumné metody a techniky sběru dat. Také bude popsán výzkumný soubor, zpracování dat a etická dimenze výzkumu.

4.1 Popis výzkumu a jeho cíle

Výzkum se zabývá odbornou praxí v terciárním vzdělávání sociálních pracovníků v České republice. Konkrétně odbornými praxemi studentů sociální práce prezenčního studia na vysokých školách v bakalářském stupni a na vyšších odborných školách, které jsou členy (řádnými, mimořádnými a přidruženými) Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP). Dotazy byly směřovány na vedoucí odborných praxí na školách. Zároveň byla pro dosažení výsledků výzkumu využita analýza dokumentů jednotlivých škol, které mají školy k dispozici volně na internetu. Toto téma mě zajímá především proto, že jsem absolvovala odborné praxe na třech školách a vidím, že je důležité hledat „dobrou praxi“. Vnímám potřebu shrnout již získané poznatky o tomto tématu a zároveň se dozvědět, jak reálně praxe v současné době probíhají, v čem vidí respondenti úskalí, co by doporučili, jaké mají vize do budoucna a podobně. Výzkum může přinést nové nápady a pohledy, jak odbornou praxi realizovat. Může tak být užitečný nejen těm, kteří systém odborných praxí teprve vytváří, ale i těm, kteří mají systém zaběhnutý a hledají další inspiraci.

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak v současné době probíhá odborná praxe studentů sociální práce na školách.

Dílčí cíle jsou:

1. Zjistit, jak probíhá příprava před odbornou praxí, spolupráce během odborné praxe a hodnocení po odborné praxi.
2. Zjistit, jak probíhají supervize praxí.
3. Zjistit, jak probíhá spolupráce škol s organizacemi.
4. Zjistit, jak se liší odborná praxe u vysokých škol a vyšších odborných škol.
5. Zjistit, jaké mají respondenti vize o směřování odborné praxe na své škole.

Cíle se pokusím naplnit pomocí dotazníku určenému vedoucím odborných praxí na školách a pomocí analýzy veřejně dostupných dokumentů jednotlivých škol.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak v současné době probíhají odborné praxe studentů sociální práce na školách?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jak probíhá příprava před odbornou praxí, spolupráce během odborné praxe a hodnocení po odborné praxi?
2. Jak probíhají supervize praxí?
3. Jak probíhá spolupráce škol s organizacemi?
4. Jak se liší odborná praxe u vysokých škol a vyšších odborných škol?
5. Jaké mají respondenti vize o směřování odborné praxe na své škole?

4.3 Zvolené výzkumné metody a techniky sběru dat

Cíl práce se pokusím naplnit pomocí kvalitativního **dotazníku** určenému vedoucím odborných praxí studentů sociální práce prezenčního studia na vysokých školách v bakalářském stupni a na vyšších odborných školách a pomocí **analýzy veřejně dostupných písemných dokumentů** jednotlivých škol přístupných na internetu. Jedná se o kvalitativně zaměřený výzkum. Jak říká Creswell (1998 in Hendl, 2008), kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různém zkoumání daného problému, kdy výzkumník vytváří komplexní obraz, analyzuje různé typy textů a informuje o názorech účastníků výzkumu.

Respondenti odpovídali na tyto otázky:

1. S kolika organizacemi, kam mohou studenti docházet na praxi, máte uzavřenou smlouvu? Pokud uzavřenou smlouvu nemáte, uvažujete o tom?
2. Podle čeho vybíráte organizace, se kterými chcete uzavřít smlouvu o odborné praxi?
3. Jaké plynou pro organizaci výhody z toho, že s vámi smlouvu uzavřou?
4. Jaká forma spolupráce s organizacemi se vám osvědčila?
5. Pomáhá vedoucí odborné praxe na škole studentům s formulací cílů odborné praxe?
6. Jsou nějaké specifické cíle odborné praxe, které po studentech požadujete, aby je na praxi plnili? Pokud ano, jaké?
7. Jakým způsobem je plnění cílů odborné praxe kontrolováno školou?
8. Pracuje se studenty mentor (vedoucí OP v organizaci) na plnění vytyčených cílů? Pokud ano, jakým způsobem?

9. Dostávají organizace zpětnou vazbu od školy o tom, jak u nich byli studenti spokojeni a co by bylo dobré zlepšit?
10. Co se nejčastěji objevuje při zpětné vazbě, kterou dává organizace škole?
11. Jaká je nejčastější náplň práce studentů v organizacích?
12. Jakým způsobem probíhá ve škole hodnocení uplynulé odborné praxe?
13. Co se hodnotí?
14. Školní supervizor je zaměstnanec: školy, OSVČ, Jiné:
15. Jak často probíhá supervize studentů?
16. O jaký typ a model supervizí se jedná?
17. Je něco, v čem je váš přístup k odborným praxím odlišný, než u jiných škol?
18. Popište, jaký vnímáte rozdíl (a jestli vůbec) v připravenosti pro výkon sociálního pracovníka u absolventů vysoké školy versus vyšší odborné školy.
19. Napište nějaké vize a postřehy, kam by se měla odborná praxe na vaší škole ubírat.

4.4 Popis výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvoří řádní členové, přidružení členové a mimořádní členové Asociace vzdělavatelů v sociální práci, tento seznam byl stažen z internetových stránek ASVSP dne 16. 10. 2019. Jedná se o 33 vysokých a vyšších odborných škol. Z tohoto celku pak byly vyřazeny školy, které nezajišťují prezenční studium, ale pouze kombinované studium, jelikož výzkum je zaměřen pouze na odborné praxe prezenčního studia. Také byla vyřazena škola, která v tomto roce ukončila činnost. Některým vysokým školám zajišťují odbornou praxi vyšší odborné školy, v tomto případě byly dotazovány pouze školy, které praxi reálně zajišťují. Konečný **výzkumný soubor tak tvoří 27 škol**, jejímž vedoucím odborných praxí byl dotazník rozeslán a u kterých proběhla analýza veřejně dostupných dokumentů týkajících se odborné praxe.

Dle Miovského (2006) se jedná o totální výběr výzkumného souboru, jelikož byli osloveni všichni členové ASVSP poskytující praktické vzdělávání studentům prezenčního studia sociální práce. Na moji žádost o vyplnění dotazníku reagovalo 19 respondentů z 27 oslovených (R1 – R19). Návratnost dotazníku tak byla 70 %. Analýze dokumentů byl podroben celý výzkumný soubor – to znamená 27 škol (A1 – A27).

4.5 Zpracování dat

Jak říká Hendl (2008), v kvalitativním přístupu výzkumník na začátku určí téma a základní výzkumné otázky. Ne jinak tomu bylo u tohoto výzkumu. Nejprve bylo vytvořeno téma, výzkumná otázka a dílčí výzkumné otázky. Na základě výzkumných otázek byl sestaven kvalitativně zaměřený dotazník, který pokrývá všechny výzkumné oblasti. V rámci předvýzkumu jsem se sešla s jednou z respondentek a vytvořený dotazník jsem s ní konzultovala, abych dostala zpětnou vazbu, zda jsou otázky srozumitelné a co je třeba upravit. Také jsem se sešla s odborníci na metodologii, abych zjistila, zda jsou otázky správně položeny a výzkum bude validní. Rozhovor byl pro mě užitečný a došlo k upřesnění některých otázek.

Dotazník jsem následně elektronicky rozeslala vedoucím odborných praxí jednotlivých škol pomocí formuláře Google. Respondentům jsem na vyžádání přislíbila zaslání výsledků výzkumu.

V textu označuji jednotlivé respondenty, kteří vyplnili dotazník, pomocí zkratk R1 – R19. Respondenti R1 - R8 jsou zástupci vyšších odborných škol a respondenti R9 - R19 jsou z vysokých škol.

Dále Hendl (2008) říká, že během kvalitativního výzkumu výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoliv informace, které přispívají k lepšímu zodpovězení výzkumných otázek a provádí deduktivní i induktivní závěry. Přisuzuje tak výzkumníkovi roli „detektiva“. V případě této diplomové práce byla provedena také analýza písemných dokumentů, která vedla k přesnějšímu zodpovězení jednotlivých výzkumných otázek. V rámci zachování anonymity respondentů nejsou u informací čerpaných z veřejně dostupných písemných dokumentů jednotlivých škol uváděny zdroje, které by anonymitu porušily. Postupovala jsem dle Plichtové (1996 in Miovský, 2006) a nejprve jsem si shromáždila dokumenty, které jsem chtěla analyzovat a následně jsem si převedla do písemné podoby jejich obsah ve zjednodušené formě, aby mohl být tříděn dle jednotlivých výzkumných otázek. Následně jsem obsah roztřídila a kódovala.

Jednotlivé školy, které byly podrobeny analýze písemných dokumentů, označuji pomocí zkratk A1 – A27. Z důvodu zachování anonymity respondentů nejsou uváděny v diplomové práci zdroje těchto analyzovaných dat. Mohlo by dojít k odhalení respondentů v důsledku propojení respondenta s analyzovanými dokumenty dostupnými veřejně na internetu.

4.6 Etická dimenze výzkumu

Nelze opomenout také etickou dimenzi výzkumu. Hendl (2008) uvádí mezi základními pravidly etického jednání při výzkumu potřebu získat informovaný souhlas – osoba se zúčastní studie jen za předpokladu, že s tím souhlasí, účastník má svobodu odmítnutí své účasti v projektu, anonymita – identita nesmí být odhalena nikomu dalšímu, než je výzkumník.

V rámci výzkumu byl kladen důraz na tato etická pravidla:

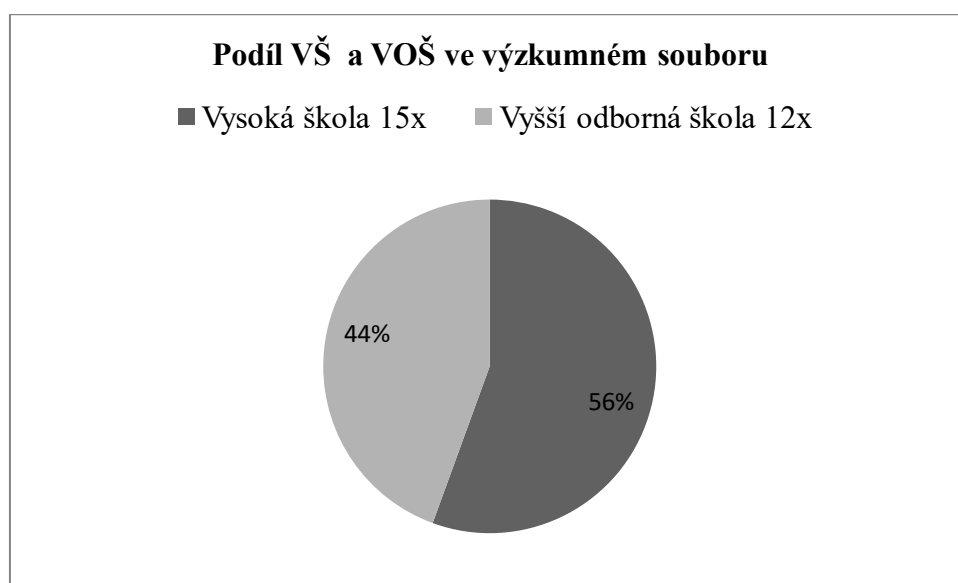
- Informovaný souhlas: respondenti souhlasili s účastí ve výzkumu.
- Respondenti měli možnost účast ve výzkumu odmítnout.
- Respondentům byla předem zaručena anonymita.

5 Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu jsou členěny dle jednotlivých výzkumných otázek. Pro ucelený pohled jsou dohromady uváděny odpovědi respondentů R1 – R19 a informace z analýzy dokumentů A1 – A27. Respondenti R1 – R8 jsou z vyšších odborných škol a respondenti R9 – R19 z vysokých škol.

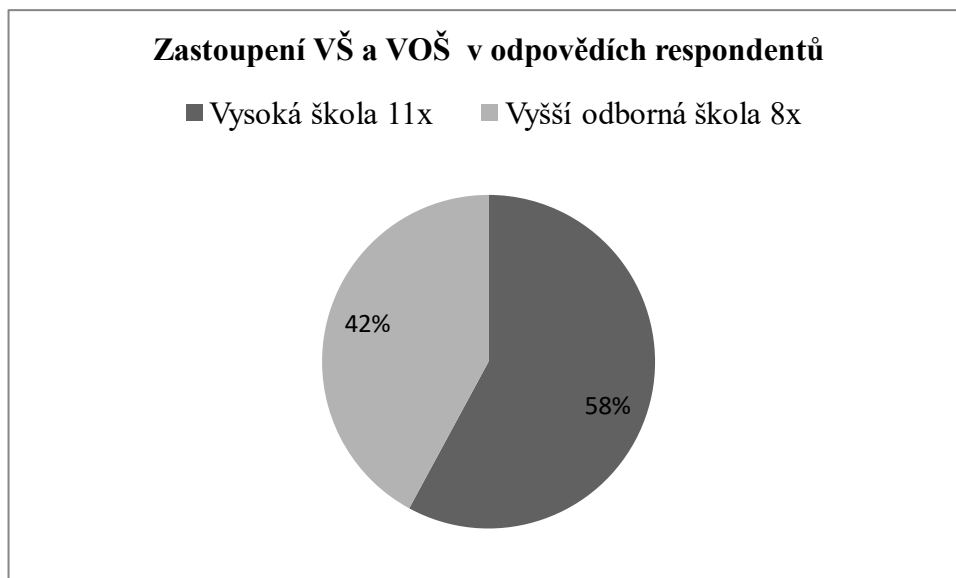
5.1 Analýza a interpretace získaných dat

Na začátek uvedu pár obecných informací pro lepší vhled do výsledků výzkumu. V dalších podkapitolách jsou výsledky řazeny dle jednotlivých výzkumných otázek. Výzkumný soubor tvoří 27 vysokých a vyšších odborných škol. Jejich podíl uvádí následující graf. Tyto školy jsou dále označeny A1 – A27 a podrobuji je analýze dokumentů ohledně odborných praxí, které mají uvedené na webu. Vysokých škol je ve výzkumném souboru 15 a vyšších odborných škol 12.



Graf 1: Podíl VŠ a VOŠ ve výzkumném souboru

Dotazník byl na těchto 27 škol elektronicky rozeslán vedoucím odborných praxí a návratnost byla 19 dotazníků (70%). Následující graf ukazuje, jaké je v odpovědích respondentů (R1 – R19) zastoupení vysokých a vyšších odborných škol. Podařilo se získat 11 odpovědí od vedoucích OP vysokých škol a 8 odpovědí od vedoucích OP vyšších odborných škol.



Graf 2: Zastoupení VŠ a VOŠ v odpovědích respondentů

Pomocí odpovědí na otázky v dotazníku a analýzy dokumentů došlo k naplňování hlavního cíle, kterým je zjistit, jak v současné době probíhá odborná praxe studentů sociální práce na školách. Výsledky výzkumu jsou dále členěny do podkapitol s názvy dílčích výzkumných otázek.

5.1.1 Jak probíhá příprava před odbornou praxí, spolupráce během odborné praxe a hodnocení po odborné praxi?

Před odbornou praxí:

Všichni respondenti odpověděli, že před nástupem na praxi studentům pomáhají s formulací cílů na praxi. Někteří to ještě více upřesnili:

R6: „Vzdělávací cíle jsou stanoveny školou dle obsahu teoretické výuky, student má možnost si volit individuální cíle a formulovat je dle svého zaměření (student formuluje cíl a tutor mu následně pomáhá jej stanovit tak, aby byl v rámci rozsahu praxe reálný a naplnitelný).“

R9: „V tomto studentům pomáhá především vedoucí semináře k odborné praxi (předmět, který probíhá paralelně s předmětem "praxe").“

Studium většiny škol zahrnuje odborné praxe jednorázové (exkurze), souvislé a průběžné. Exkurze studenti navštěvují zpravidla v prvním ročníku, aby si tzv. „osahali“, co sociální práce obnáší. Předkládám pár příkladů, které jsou toho důkazem.

A8: „Formy praxe: jednorázová, průběžná, souvislá, nadstandardní (dobrovolnická činnost).“

A7: „Na začátku studia nabízíme „ochutnávku“ v podobě exkurzí a později krátkodobých průběžných praxí, vybraných a zajištěných školou. Studenti vyšších ročníků se pak postupně mohou soustředit na svou vybranou oblast sociální práce a na spolupracující organizace v rámci delších průběžných i souvislých praxí, které si za podpory školy volí a domlouvají samostatně. Poslední semestr studia probíhá formou dlouhodobé souvislé praxe. (...)“

A11: „a) průběžná praxe (1 den v týdnu – 1. ročník v průběhu letního semestru, 2. ročník v zimním semestru) b) souvislá praxe (1 – 2 týdny), c) absolventská praxe (14 týdnů v letním semestru třetího ročníku)“

A18: „Jedná se o následující typy praxe:

- Praxe řízená (jednorázové návštěvy organizací působících v sociální oblasti, rozsah 78 hodin)*
- Praxe supervidovaná (průběžná dlouhodobá praxe v jedné zvolené organizaci, rozsah 104 hodin)*
- Praxe individuální (průběžná dlouhodobá praxe v jedné zvolené organizaci, rozsah 118 hodin)“*

Některé školy požadují realizovat odbornou praxi také o letních prázdninách.

A2: „Studující absolvují kromě průběžné praxe také exkurze a souvislou odbornou praxi realizovanou zpravidla během letních prázdnin.“

Na všech školách je před nástupem na praxi nutné odevzdat kontrakt podepsaný všemi třemi stranami – student, škola, organizace. Než student nastoupí na praxi, měl by si ujasnit, co od praxe očekává, co organizaci může nabídnout on sám, nastudovat si o organizaci informace ze všech dostupných zdrojů, definovat si cíle, vyhotovit předběžný plán praxe atd.

A9: „Klíčovou roli ve fázi přípravy na praxi hraje individuální tutoring. Je to proces, v rámci něhož tutor studentovi poskytuje prostor k zamyšlení, co od praxe a sebe na praxi vlastně očekává, a vede ho k reflexi sebe sama – své motivace, vzdělávacích potřeb, výsledků růstu na

cestě k dobré sociální práci v souladu se vzdělávacími cíli školy. Cílem je v této fázi připravit kontrakt, tedy třístrannou dohodu o podobě a obsahu praxe. Před nástupem na praxi musí mít student v kontraktu stanovené cíle, které vychází z povinných cílů formulovaných školou. “

A11: „Úkoly studenta před nástupem na praxi: •ujasnit si, co očekává od praxe, co umí, co potřebuje, co dokáže nabídnout (vytvořit nabídkový list), •zjistit vše o pracovišti z dostupných zdrojů (webové stránky, příslušné zákony a odborná literatura), •zjistit, jaký je cíl zadáný školou a jaké jsou zadány praktické úkoly, •definovat individuální cíl své praxe (v souladu s požadavky školy), •ověřit, zda a jak je možné cíle dosáhnout, např. na konzultaci s tutorem, •seznámit se s požadavky a normami organizace, •napsat motivační dopis, připravit se na motivační schůzku na pracovišti, •připravit smlouvu / kontrakt. “

A17: „Student si vybere pracoviště a někoho, kdo bude za jeho praxi zodpovědný (konzultant). Vyhotoví Předběžný plán praxe, který sestaví na základě domluvy s konzultantem, dostupných informací o pracovišti a znalosti své osobní studijní situace. Předběžný plán praxe předloží vedoucí praxe nejpozději týden před nástupem na praxi. Po schválení plánu vedoucím praxe student vyplní formulář Smlouva k praxi, kterou předloží k podpisu vedoucí praxe a konzultantovi na pracovišti. “

Některé školy využívají možnost rezervace praxí přes internet, případně i vedení elektronického online deníku z praxe, o kterém bude řeč později.

A22: „Online rezervace praxí nejpozději 30 dní před nástupem na praxi. Nejpozději tři dny před započítáním praxe podepsanou smlouvu odevzdáte na sekretariát katedry. “

Student se před nástupem na odbornou praxi také zavazuje smlouvou o mlčenlivosti, kterou si organizace archivuje. Od studentů je vyžadován respekt ke klientům, dodržování etických zásad, ochrana důstojnosti klientů atp.

A26: „Student respektuje systém práce instituce poskytující praxi, vnitřní klima instituce, speciální potřeby jeho klientů a dodržuje etické zásady poskytování služeb klientům, kde vykonává praxi. Student se zavazuje k ochraně lidské důstojnosti každého klienta a k mlčenlivosti o všech osobních údajích klientů a věcech souvisejících s poskytováním sociálních služeb. “

Během odborné praxe:

Během odborné praxe se student snaží naplňovat cíle, které si před nástupem na praxi vytyčil. Jak je uvedeno výše, všichni respondenti uvedli, že s formulací cílů studentům vedoucí OP pomáhá. Respondenti byli dotazováni, **zda jsou nějaké specifické cíle, jejichž plnění na praxi po studentovi vyžadují**. Školy nejčastěji využívají kompetenčního modelu – po studentech vyžadují naplnění jednotlivých kompetencí.

Tuto informaci uvedli tito respondenti: **R3, R5, R8, R10, R11, R13, R16, R17 a R19**.

R13 také uvedl, že v následujícím akademickém roce se bude systém odborných praxí revidovat.

***R13:** „Studenti dokládají naplnění kompetencí, momentálně dle Havrdové, 1999; taktéž budeme pro následující AR revidovat.“*

Dle odpovědí respondentů **R2, R17 a R18** je zřejmé, že si student definuje minimálně 3 cíle.

***R17:** „(...) Po studentech požadujeme alespoň tři cíle + ke každému z nich indikátor a důkaz.“*

***R18:** „Student si nastavuje max. 3 cíle, které jsou následně sledovány v deníku praxe. Cíle jsou nastaveny podle jeho dosavadních zkušeností, případně i na téma, které je mu cizí a doposud si nemohl určitou činnost vyzkoušet v praxi.“*

***R2:** „Chceme, aby se cíle týkaly tří okruhů: znalosti, dovednosti a sebezkušenost. Chceme, aby některé cíle ověřovaly teorii, kterou se studenti učí ve škole. (...)“*

Dále respondenti uváděli, že pro každý semestr studia jsou specifické cíle, které vedou k naplnění požadavků na sociální pracovníky a jejich formování. Cíle praxe by měly odrážet témata teoretické výuky. Jak uvádí **R15**, nejprve bývá cílem OP pozorování, později seznámení s administrativou a následně přímá práce s klientem, samozřejmě pod dozorem mentora. Tvzení podporuje také analýza **A18**, kde je psáno následující: „*Během OP v prvním ročníku se studenti snaží lépe zorientovat v sociální oblasti a získává konkrétnější představy o podobě sociální práce. Později se na praxích více zapojují a blíže se seznamují s chodem organizací a metodami práce.*“ A také **A1**: „*Samotný výkon praxe je rozložen do tří semestrů. První typ praxe je zaměřen na obecné otázky, katedra studentům zajišťuje*

pracoviště, se kterými dlouhodobě spolupracuje a na nichž je možné praxi vykonat. Druhý typ praxe je orientován na individuální práci s klientem a v posledním semestru se studenti zaměřují na skupinovou, nebo komunitní sociální práci (...).“

R12 také rozděluje cíle praxe na rámcové a individuální. *„Rámcové cíle praxe jsou dány zejména zaměřením praxe (případová práce, sociální práce s rodinou, se skupinou) a jsou nejčastěji ověřovány v obsahu zprávy z praxe. Student si vedle toho vytyčuje konkrétní individuální cíle, které podpoří jeho profesní rozvoj (získání konkrétních profesních dovedností, poznatků, které jsou nad rámec povinného, apod.)“*

Cíle praxe podrobněji rozepisuje **R4**.

R4: *„Cíle závisí na ročníku studia a na povaze daného pracoviště. Například získat zkušenosti s přímou prací s klientem, získat informace o pracovišti a nabízených službách, seznámit se s agendou sociálního pracovníka v organizaci, naučit se orientovat v dokumentaci, zúčastnit se např. náslechu jednání s klientem nebo sociálního šetření, ve vyšších ročnících např. naučit se vést dokumentaci nebo za přítomnosti sociálního pracovníka vést šetření, jednání s klientem. Studenti si kladou i osobní cíle podle svých potřeb.“*

Cíle odborné praxe jsou také uvedeny na webu některých škol. Pro představu uvádím cíle OP u škol **A4**, **A9** a **A2**.

A4: *„Cíle odborné praxe:*

- získání a doplnění teoretických informací; seznámení se s širokým spektrem sociálních, výchovných i pastoračních problémů, postojů, způsobů a metod práce a institucí*
- konfrontování teoretických poznatků s životní realitou v příslušných oblastech*
- získání zkušeností s prací s klienty i spolupracovníky; ověření schopností a dovedností pro působení v různých oblastech sociální a pedagogické sféry*
- rozhodnutí se pro jistý stupeň specializace, individuální zaměření na oblast, téma, případně instituci, kde by chtěl student působit a byl tak veden k prohloubení znalostí včetně volby tématu absolventské práce*
- studentova reflexe, zda může v dané oblasti pracovat a zda vůbec chce“*

A9: „Cíle odborných praxí:

- prohloubení a upevnění odborných vědomostí, dovedností a návyků, potřebných pro další studium
- ověření získaných znalostí a dovedností
- rozvíjení profesionálních vlastností a schopností konfrontace získaných teoretických poznatků z odborných předmětů v přirozených podmínkách aplikace teoretických poznatků v praktické činnosti
- nácvik a zdokonalování komunikativních dovedností
- získání základních dovedností v organizaci práce a při realizaci procesu péče o klienta
- vedení dlouhodobého případu s uplatňováním technik z metod sociální práce
- umožnit identifikaci žáků s charitní a sociální činností jako profesí
- získání podkladů pro absolventskou práci“

„Cíle OP jsou rozděleny do dvou oblastí: 1. osobní rozvoj studenta (motivace, hodnocení silných a slabých stránek, zvládání zátěže, reflexe vlastní religiozity, práce s předsudky a stereotypy) 2. profesní rozvoj studenta (znalosti a dovednosti nutné pro profesionální výkon sociální práce) Ke každému cíli student popisuje současný stav znalostí/dovedností/postojů a navrhne možné způsoby důkazů o naplnění cílů. Během praxe si student průběžně zaznamenává, jakým způsobem se mu daří naplňovat jednotlivé cíle. Seznam cílů a záznam o jejich naplnění je součástí závěrečné zprávy z praxe.“

A2: „Cíle učení: Osvojit si zásady bezpečné práce na pracovišti; Osvojit si zásady povinné mlčenlivosti a ochrany osobních údajů; Získat základní informace o organizaci a jejím postavení v síti služeb sociální práce a porozumět náplni práce sociálního pracovníka; Osvojit si schopnost orientace v sociálněpolitickém a legislativním rámci a v interních pravidlech organizace; Rozvíjet dovednosti v oblasti sebeřízení; Rozvíjet komunikační dovednosti při práci s klienty; Osvojit si dovednosti v profesní administrativě; Rozvíjet citlivost pro etické aspekty a dilemata praxe; Rozvíjet profesionální dovednosti pro ukončení spolupráce; Rozvíjet dovednost vytvoření spolupráce s klientem; Rozvíjet dovednosti pro porozumění situaci a potřebám klientů, navázání kontaktu.“

Během odborné praxe student zpracovává zadané úkoly, píše zprávu z praxe, deník z praxe, hodnotí nabyté kompetence, plní cíle, řádně vede portfolio praxí. Každá škola má na

studenty trochu jiné požadavky. Student konzultuje naplňování cílů s tutorem a ideálně i s mentorem.

A6: „Během průběžné a souvislé praxe student zpracovává uložené úkoly. Vedle deníku praxe píše zprávu ze souvislé praxe, hodnocení naplňování stanovených kompetencí, zpracovává dokumentaci individuálního případu, včetně svých hodnotících stanovisek k postupu při řešení případu, zpracovává podklady k absolventské práci a další uložené úkoly.“

A9: „Během praxe je studentovi umožněno konzultovat naplňování cílů společně s mentorem a tutorem. S mentorem se setkává na pracovišti a s tutorem komunikuje emailem/ telefonicky. Další možnost setkání je během monitoringu, kdy tutor po domluvě s mentorem a studentem přijíždí na pracoviště a všichni se společně schází ke konzultaci. Smyslem monitoringu je podpořit a ověřit podmínky a průběh vzdělávání studenta na pracovišti a prohloubit spolupráci mezi pracovištěm a školou.“

A26: „Student/studentka je povinen vést v průběhu celé praxe Portfolio praxí dle struktury: 1. životopis 2. seznam nastudované literatury 3. deník praxe 4. seznam a charakteristika předchozích praxí, odborných školení a vzdělávacích akcí dle časové chronologie, 5. kopie dokladů vlastních kompetencí, potvrzení o účasti na odborných konferencích a zkušenostních seminářích, 6. sebehodnocení praxe za každý semestr 7. postupně shromažďuje odborné poznámky, důležité informace pro svoji budoucí praxi, 8. v portfoliu má přečtený Zákon 108/2006 Sb. o sociálních službách, v aktuálním znění.“

V průběhu praxe by mělo docházet ke kontrole průběhu odborné praxe a plnění cílů odborné praxe, aby se zjistilo, zda vše probíhá tak, jak má. Respondenti odpovídali na to, **jakým způsobem je plnění cílů odborné praxe školou kontrolováno**. Takřka všichni respondenti odpověděli, že cíle jsou kontrolovány písemnými výstupy – zprávy z praxe, deník z praxe, portfolio v rámci semináře k odborné praxi. Jedná se o respondenty **R3, R4, R5, R6, R7, R11, R12, R13, R14, R16, R17, R18 a R19**. Některé z odpovědí uvádím níže. **R14** také uvedl, že cíle jsou kontrolovány mimo jiné pomocí „ústní zkoušky z praxe k propojení teorie sociální práce s praxí“.

R3: „V rámci supervizního semináře a portfolia, které si každý student vede po celou dobu studia (praxí).“

R4: „Prostřednictvím zápočtové konzultace nad třístranným kontraktem, písemným hodnocením mentora a zápisy z praxí.“

R5: „Ve studentském portfoliu, získání zápočtu.“

R6: „Studenti zpracovávají závěrečnou zprávu z praxe, ve které uvádí důkazy naplnění stanovených cílů, tutor se studentem cíle diskutuje v rámci individuální konzultace po praxi.“

R7: „Studující předkládají doklady splnění zadaných i individuálních cílů praxe ve formě písemných výstupů z praxe.“

R11: „Veřejné vyhodnocování portofolií na seminářích a evidence hodnocení studenta ze strany pracoviště.“

R12: „Plnění rámcových i individuálních cílů student prokazuje v písemné zprávě a reflexi z praxe. Při závěrečné individuální konzultaci s tutorem, student reflektuje přínos z dané praxe pro svůj profesní růst.“

R13: „Student zpracovává portfolio praxe (...)“

R16: „Deník odborné praxe, písemné hodnocení praxe mentorem, osobní návštěva tutora v místě výkonu praxe.“

R17: „Prostřednictvím zprávy z odborné praxe a individuálních pohovorů se studentem.“

R18: „Student vede deník praxe, organizace vyplňuje evaluační dotazník.“

R19: „Potvrzením od kompetentní osoby v organizaci. Předložením v písemné podobě studentem v portfoliu praxe a následné ústní prezentaci/obhajobě.“

Z analýzy školy **A22** také vyplývá, že kontrola v průběhu praxe probíhá garantem či referentem praxí těmito způsoby: „Zápisy v deníku, telefonický kontakt s pracovištěm/mentorem, e-mailový kontakt, osobní návštěva pracoviště.“

Respondenti byli dále dotazováni, **zda se studenty během OP mentor (vedoucí OP v organizaci) pracuje na plnění vytyčených cílů a případně jakým způsobem.** Většina respondentů odpověděla, že mentor se studenty na plnění cílů spolupracuje.

R4: „Student společně s mentorem vytyčí (a vyučující schválí) cíle praxe v třístranném kontraktu, studenti jsou nabádáni k tomu, aby aktivně vyžadovali umožnění plnění cílů a s mentorem plnění cílů průběžně konzultovali.“

R5: „Ano, (...).“

R6: „Mentor je s cíli studenta seznámen při nástupu studenta na praxi (může si je vyžádat i před nástupem), se studentem cíle v průběhu praxe konzultuje a poskytuje mu podklady, na základě kterých student sbírá potřebné důkazy o naplnění cíle. Mentor je studentovi k dispozici pro jeho dotazy, poskytuje mu odborná stanoviska týkající se problematiky dané cílové skupiny a práce v daném typu zařízení.“

R7: „Ano, mentoři před začátkem praxe konzultují cíle praxe a možnosti jejich naplnění na pracovišti, sestavují plán praxe, diskutují v průběhu praxe se studenty, hodnotí průběh naplnění cílů, kontrolují výstupy z praxe – poskytují studentům konzultace k výstupům.“

R8: „Ano. Je obeznámen s cíli a snaží se umožnit studentovi jejich naplnění. (...)Tutor je s mentorem i se studentem v pravidelném kontaktu a průběžně vyhodnocují plnění cílů.“

R9: „Předpokládám, že ano, ale domluva s mentorem je vždy na studentovi.“

R10: „Ano. Školitel ve většině případů studentovi pomáhá s vypracováním výstupů (některé výstupy jsou na spolupráci školitele a studenta i zaměřeny např. diskuse o etických dilematech apod.“

R12: „Student je veden k tomu, aby cíle své praxe s mentorem konzultoval, aby jej požádal příp. dopomoc, o zpětnou vazbu.“

R16: „Prostřednictvím akceptačního listu, kde jsou na začátku praxe cíle dojednány (práce mentora ale není ze strany školy vymahatelná, protože není smluvně vázána a není odměňována).“

R13: „(...) praxe jednotlivých organizací je různá; tudíž někde významně, jinde vůbec.“

Jeden respondent odpověděl, že by mentor se studenty měl pracovat, z čehož je patrné, že ne vždy tomu tak je a jeden respondent odpověděl, že neví, protože s mentory škola není v kontaktu.

R3: „Měl by pracovat.“

R17: „Upřímně nevíme, nejsme s mentory v kontaktu.“

Hodnocení odborné praxe:

V rámci hodnocení odborné praxe bylo od respondentů zjišťováno, **jak probíhá ve škole hodnocení uplynulé odborné praxe a co se hodnotí**. Nejčastěji v odpovědích zaznívalo, že hodnocení uplynulé OP probíhá vypracováním zprávy z praxe, rozбором portfolia studenta, formou individuální konzultací, formou seminářů v malých skupinách, zpětnou vazbou od mentora, udělením zápočtu po splnění všech stanovených podmínek a v rámci supervizního setkání. Viz následující odpovědi.

R1: „V rámci semináři k odborné praxi, v předmětu supervize, v rámci setkávání se sociálními partnery 2x do roka, v rámci týmu, který má v gesci OP.“

R2: „Formou seminářů v malých skupinách a vypracováním Zprávy z praxe.“

R3: „Diskuse, bálintovská skupina aj. metody v rámci supervizního semináře.“

R4: „Individuální konzultace nad výstupy z praxe.“

R5: „Odevzdání portfolia s předepsaným obsahem.“

R6: „Zpětná vazba ke zprávám z praxe, individuální konzultace s tutorem po praxi - reflexe vzdělávacích cílů, reflexe motivace, seberochoje studenta, zpětná vazba studenta k pracovišti odborné praxe (profesionalita pracovníků, vybavenost pracoviště, formy práce s klienty, spolupráce s týmem pracovníků, postoj pracovníků ke studentovi).“

R7: „Studující odevzdává výstupy z praxe + smlouvu a hodnocení od mentora. K výstupům získá písemné hodnocení. Vše si pak zakládá do portfolia. Je nabízena osobní konzultace s tutorkou. Nejasnosti, zjištěné slabé stránky vzhledem k profilu absolventa a další témata z praxe studující řeší na supervizi (povinná je skupinová supervize, v závěrečném ročníku studující absoluuje povinně 1h individuální supervize).“

R8: „Student vypracovává zprávu o průběhu praxe. Student písemně v portfoliu vyhodnocuje naplnění cílů praxe a naplňování kompetencí sociálního pracovníka. Praxe se hodnotí i průběžně v seminářích k odborné praxi - dobrá x špatná praxe.“

R9: „Studenti dostávají zpětnou vazbu od mentora. Praxi reflektují na doprovodném semináři.“

R10: „Hodnocení probíhá na supervizních setkáních + ve formě studentského hodnocení výuky na konci semestru.“

R11: „Zápočet na základě obhajoby portfolia z praxe hodnocení studenta pracovištěm.“

R12: „Písemná reflexe, hodnocení praxe při závěrečném semináři, individuální konzultace s tutorem.“

R13: „Rozbor portfolia studenta.“

R14: „Zápočtem/zkouškou, kontrolou záznamníku praxe s realizovanými povinnými úkony a tvorbou kazuistik dle cílových skupin zdravotně sociální práce.“

R15: „Kontrola docházky a rozebrání praxe s koordinátorkou praxe, následně skupinová supervize (v případě potřeby možnost individuální).“

R16: „V průběhu praxe studenti dostávají zpětnou vazbu k deníku praxe, po skončení praxe je v prvním semestru realizováno kolokvium. Ve vyšších semestrech je zápočet udělen přímo v případě, že student splní všechny podmínky zápočtu (smlouva, akceptační list, deník, portfolium včetně vlastní reflexe praxe, hodnocení mentorem).“

R17: „Na základě absolvování praxe, zprávy studenta z odborné praxe, v rámci níž mj. vyhodnocuje, zda se mu podařilo naplnit cíle či nikoli, hodnocení výcvikového pracoviště, hodnocení aktivity studenta na supervizi a v metodických seminářích, a kontroly portfolia. V závěru semestru probíhá individuální pohovor se studentem.“

R18: „V předmětu supervize odborné praxe.“

R19: „Supervize, portfolio praxe studenta.“

Při analýze dokumentů se opět velmi často objevovalo, že hodnocení probíhá formou kontroly portfolia studenta, zprávy z praxe a naplňování kompetenčního modelu.

A11: „Škola využívá k celkovému hodnocení profesionálního rozvoje studenta metodu portfolia. Portfolio představuje soubor dokladů osobnostního a odborného růstu v průběhu studia. Do portfolia si student zakládá vybrané seminární a ročníkové práce, smlouvy o praxi, hodnocení od mentorů, zprávy z praxí a vypracované praktické úkoly podle seznamu úkolů a zadání včetně jejich hodnocení, doklady o absolvované supervizi, doklady dobrovolnické činnosti a doklady sebevzdělávání.“

A3: „Student v průběhu jednotlivých praxí naplňuje kritéria kompetenčních modelů a pracuje s následujícími nástroji: portfolio, cíle učení, kompetence, důkazy, supervize.“

A6: „Hodnocení formou kolokvia a odevzdání stručné závěrečné zprávy, (...). Dále studenti založí portfolio, do kterého si ukládají kontrakty, jejich vyhodnocení, zdařilá vystoupení v seminářích, záznamy o splnění úkolů z praxe, závěrečné zprávy z průběžných praxí, doklady o průběžném naplňování kompetencí apod. Také je k hodnocení třeba odevzdání hodnocení z pracovišť souvislé praxe, potvrzení o docházce na praxe, závěrečné zprávy ze souvislých praxí, vypracování seminární práce na zvolené téma o minimálním rozsahu 10 stran textu a dodržování termínů.“

Nejčastěji se hodnotí plnění smlouvy, činnosti na praxi, kooperace, komunikace, naplňování kompetencí SP, reflexe vzdělávacích cílů, portfolio, zpráva z praxe, docházka, hodnocení studenta na praxi mentorem. **R2** uvádí také to, co se nehodnotí, a to je: „výkon, tedy to, jak to studentovi na praxi šlo.“

Co se tedy hodnotí podle jednotlivých respondentů? Celkově se nejčastěji objevovalo, že se hodnotí naplňování cílů odborné praxe.

R2: „Schopnost studenta reflektovat průběh praxe, popsat konkrétně naplnění cílů, prokázat schopnost sebereflexe. (...)“

R3: „Cíle praxe, plnění kompetencí, průběh praxe, práce s klientem, (...), vztahy s pracovníky a vedením organizace, účast na nadstandardních aktivitách organizace a další.“

R6: „Reflexe vzdělávacích cílů, reflexe motivace, seberochoje studenta profesionalita pracovníků, vybavenost pracoviště, formy práce s klienty, spolupráce s týmem pracovníků, postoj pracovníků ke studentovi.“

R7: „Naplnění cílů praxe prostřednictvím posouzení zadaných písemných praktických úkolů (záznamy rozhovorů, vytvořený individuální plán, kazuistiky), etika vyjadřování o klientech, dodržování mlčenlivosti, odborná terminologie, ...“

R11: „Naplnění požadovaných cílů.“

R17: „Zpráva studenta z odborné praxe, v rámci níž mj. vyhodnocuje, zda se mu podařilo naplnit cíle či nikoli, hodnocení výcvikového pracoviště, aktivita studenta na supervizi a v metodických seminářích, a portfolio.“

Také se zde objevovalo to, co už bylo řečeno výše a to je naplňování kompetencí SP.

R5: „Komunikace, pracovní návyky, naplnění kompetencí.“

R8: „Naplnění kompetencí SP. Uplatnění informací z výuky na praxi. (...) Činnost studenta. Činnost mentora a pracovníků v organizaci.“

R13: „Hodnocení od konzultanta, výkaz činností, popis organizace, reflexe praxe, popis naplňování kompetencí, doklady naplňování kompetencí + osobní pohovor se studentem o těchto výstupech.“

R19: „Kompetence pro praxi v sociální práci.“

Dále respondenti uvádějí, že se hodnotí veškeré aspekty studenta na praxi, docházka a všechny potřebné dokumenty.

R12: „Obsah praxe, vlastní profesní růst, jednání klientů, pracovníků, týmová spolupráce, management, propojení teorie a praxe.“

R14: „Splnění úkolů, docházka, zpětná vazba studenta k praxi.“

R15: „Docházka, 100% účast na praxi a splnění administrativních pravidel. Ostatnímu se věnujeme, ale nespadá to do hodnocení.“

R16: „Smlouva, akceptační list, deník, portfolium včetně vlastní reflexe praxe, hodnocení mentorem.“

Hodnocení praxe praktikanta mentorem probíhá kromě ústního hodnocení také písemnou formou, a to často pomocí škálového formuláře. To bývá většinou doplněné krátkým komentářem.

A6: „Hodnocení odborné praxe praktikanta probíhá mimo jiné také vyplněním formuláře, kde instruktor zaškrtně na škále od 1 do 6, do jaké míry souhlasí s uvedeným tvrzením, podle toho, jak se student během odborné praxe projevoval.“

A9: „Mentor hodnotí studenta na bodové škále od jedné do pěti. (...) Bodové hodnocení je doprovázeno také slovním komentářem, zejména v situacích, kdy je bodové hodnocení sníženo. Ačkoliv je hodnocení studenta pro mentora časovou zátěží, představuje podstatnou součást praxe s výrazným vzdělávacím potenciálem.“

Každý předmět odborné praxe je zakončen zápočtem. Na webu některých škol lze dohledat, jaké požadavky jsou k udělení zápočtu potřeba. Ačkoliv se informace částečně opakují, uvádím zde pro úplnost vždy celý výčet tak, jak ho školy uvádějí.

A17: „Praxe jsou hodnoceny zápočtem, který uděluje vedoucí praxe na základě splnění následujících požadavků: předložení vyplněné smlouvy nejpozději týden před nástupem na praxi; předložení předběžného osobního plánu praxe nejpozději týden před nástupem na praxi; absolvování praxe v plném rozsahu; předložení zprávy z praxe, 2 normostrany, důraz na reflexi a seberefexi vlastního působení předložení hodnocení studenta konzultantem dle příslušného formuláře; pro udělení zápočtu je nezbytné, aby student předložil Portfolium.“

A18: „Hodnocení: absolvování předepsaného počtu hodin praxe (doloženo výkazem činnosti potvrzeným organizací), naplnění požadovaných kompetencí (průběžně všechny z uvedených kompetencí dle možností organizace), předložení dokladů naplňování jednotlivých kompetencí, zpracování materiálů do portfolia a jejich předložení při zápočtu.“

A22: „Podmínky pro udělení zápočtu

- *účast na semináři odborné praxe,*
- *účast na exkurzi (pouze pro předmět Praxe I., kde je exkurze povinnou součástí předmětu),*
- *odevzdání písemné reflexe exkurze v rámci Portfolia (pouze pro předmět Praxe I.),*
- *naplnění povinných hodin praxe,*
- *řádně vedený deník,*
- *dodržení typu praxí (první semestr praxe v přímé obslužné péči, poté během studia 1x praxe ve zdravotnickém zařízení a 3x volitelná praxe).“*

A25: „Zápočet bude udělen garantem v praxe po splnění následujících podmínek:

- *vykonání praxe požadovaných hodin praxe,*
- *kladné hodnocení vykonané praxe a doporučení udělení zápočtu ze strany zařízení*
- *zpracovaný deník praxe se všemi přílohami, včetně originálu potvrzené návratky, splňující požadavky po obsahové, formální, gramatické i stylistické stránce – z docházky musí být patrná 15x samostatná práce s klientem, tři podrobné přípravy na výstup, informace o organizaci nesmí být kopírovány z webu organizace.“*

Jak již bylo uvedeno výše, do systému odborných praxí se v dnešní době více využívá pomoci informačních technologií. O tom svědčí i analýza dokumentů škol A2 a A22.

A2: „Tištěný formulář Potvzení o absolvování praxe s hodnocením je od ZS AR 2012/2013 nahrazen elektronickým hodnocením praxe na Portále.“

A22: „(...) Deníky praxe se netisknou, jsou dostupné v elektronické formě přímo na portálu, kde je student vyplňuje. Záznam v deníku o výkonu praxe musí obsahovat vždy 3 aspekty: popis činnosti, reflexe, sebereflexe.“

V posledním odstavci této podkapitoly uvádím metodu, kterou lze při hodnocení studenta použít a to metodu klíčové události. Objevila se v analýze pouze jednou. Může být inspirací pro školy, které svůj systém odborných praxí teprve tvoří, renovují nebo hledají nápady.

A9: „Praktickým pomocníkem při hodnocení je tzv. metoda klíčové události, kdy mentor vybere příklady výrazných úspěchů a výrazných rezerv studenta, které popíše, stejně jako doporučení k dalšímu rozvoji. Výsledky hodnocení by měly studentovi sloužit k přesnější formulaci vlastních silných a slabých stránek pro další praxe.“

Shrnutí:

Z odpovědí respondentů a analýzy dokumentů je patrné, že systém odborných praxí jednotlivých škol se příliš neliší. Před odbornou praxí je zpravidla uzavírán trojstranný kontrakt, bez kterého není realizace odborné praxe možná. Vedoucí odborných praxí pomáhají studentům s formulací cílů na praxi a studenti tyto cíle na praxi plní – za pomoci mentora. Ne vždy je škola s mentory v kontaktu a ne vždy je mentor studentovi oporou. Během odborné praxe provádí některé školy monitoring a studenty na praxi navštěvují či je telefonicky kontrolují. Novinkou v systému odborných praxí je větší využívání informačních technologií než dříve – studenti se na praxi zapisují v některých školách elektronicky a také píšou elektronicky hodnocení či deník z praxe. V rámci hodnocení probíhá studentovo sebehodnocení, které sepisuje do zprávy z praxe, kterou zakládá do portfolio společně s kontraktem a dalšími dokumenty. Dále studenta hodnotí mentor, který využívá ústní hodnocení a často hodnocení pomocí škály (doplněné o hodnocení vlastními slovy). Dále je praxe hodnocena vedoucím odborných praxí na škole a během supervizního semináře. Nejčastěji se hodnotí zpracování zprávy z praxe, vedení portfolio, hodnocení mentora, naplňování kompetencí sociálního pracovníka, komunikace s klienty, naplňování stanovených cílů odborné praxe, schopnost spolupráce, koordinace, docházka a další aspekty. Každá škola má systém nastavený trochu jinak, nicméně převládá shoda, pravděpodobně díky snaze naplňovat Minimální standard vzdělávání ASVSP.

5.1.2 Jak probíhají supervize praxí?

V rámci této dílčí výzkumné otázky jsem zjišťovala, zda je supervizor zaměstnanec školy, OSVČ či je tomu jinak; jak často probíhá supervize studentů a o jaký typ supervizí se jedná. V rámci analýzy dokumentů jsem zkoumala, jaké informace v oblasti supervize mají školy na webu k dispozici a celkově jak supervize na školách probíhá.

15 respondentů (**R1, R2, R3, R4, R7, R8, R9, R10, R12, R13, R14, R16, R17, R18, R19**) odpovědělo, že supervizor je zaměstnanec školy, pouze jeden respondent (**R5**) uvedl, že supervizor je OSVČ. V dalších třech případech respondenti zvolili možnost jiné odpovědi a uváděli následující:

R6: „Supervizor může být zaměstnanec školy i OSVČ.“

R11: „Pedagog, který ale není vyučujícím praxe a nehodnotí výstupy.“

R15: „Máme interního i externího supervizora.“

Na dotaz, **jak často probíhá supervize studentů**, se objevila pouze jednou odpověď nevím (**R5**), jinak odpověděli všichni respondenti. Respondenti **R1** a **R2** uvedli, že supervize jako taková probíhá až ve třetím ročníku, respondent **R8** uvedl, že supervize probíhá ve druhém a třetím ročníku – každý týden, stejně tak **R13** uvedl, že supervize probíhá až ve druhém a ve třetím ročníku – ve třetím ročníku také každý týden.

R1: „Dle ročníků, 2x týdně 90min. seminář k odborné praxi (1+2+3ročník) + ve 3. ročníku Supervize, + mají možnost individuální supervize u supervizorů školy.“

R2: „1. a 2. ročník má seminář se supervizními prvky, ve 3. ročníku už studenti absolvují celý ročník pravidelné supervize, kde jsou minimálně jednou v roli supervidovaného.“

R8: „Každý týden ve druhém a třetím ročníku.“

R13: „Podle typu praxí: 2. ročník: 1x za praxi individuální supervize povinná, další neomezeně dle potřeb studenta 3. ročník: skupinová každý týden během semestru.“

Z dalších odpovědí je patrné, že supervize probíhá zejména po odborné praxi, ovšem často jsou studentům supervize k dispozici pravidelně v průběhu celého semestru. Respondenti uváděli tuto četnost supervizí studentů:

R4: „3x90' za semestr.“

R6: „Na konci každého období (semestru), bezprostředně po praxi s ohledem na harmonogram odborných praxí.“

R7: „V prezenčním studiu mají studující povinnou supervizi v celkovém rozsahu 57 hodin, v kombinovaném 40 hodin.“

R10: „1x supervize před začátkem odborné praxe a dále 1x/14 dní praxe.“

R11: „6 hodin po jedné praxi“

R12: „1x za měsíc“

R14: „2x v praxi.“

R15: „1x za semestr skupinová; individuální po dohodě.“

R17: „1x 14 dnů“

R18: „Týdně.“

R19: „3-4x za semestr“

A1: „78 hodin supervize (...)“

Netradiční odpověď přinesl respondent **R16**, který uvedl, že supervize probíhá také po dobu praxe 1 hodinu týdně ve formě chatu přes internet.

R16: „2h každý druhý týden v průběhu celého semestru, v době výkonu praxe je 1h týdně ve formě chatu.“

Všichni respondenti, kteří na tuto otázku odpověděli, uvedli, že u nich na škole probíhá **supervize skupinová**. Jedná se o všechny respondenty kromě **R9** a **R17**. Často také uváděli možnost supervize individuální a to konkrétně respondenti **R1, R3, R6, R7, R10, R12, R13, R14, R15** a **R19**. Dále uvádím odpovědi těch respondentů, kteří kromě supervize skupinové a individuální zmínili další aspekty, například využití Bálintovské skupiny.

R1: „Případovou a individuální - supervizoři pracují eklekticky (zaměření na psychodynamický přístup).“

R3: „Skupinová supervize, individuální supervize, zpětná vazba, Bálintovská skupina, hraní rolí, videotrénink interakcí.“

R6: „Skupinová, v případě potřeby individuální, dle domluvy se studenty využití Bálintovské skupiny.“

R7: „Skupinová supervize (v každém semestru povinný počet 2h setkání ve stálých skupinách), párová supervize (v 1. ročníku 1h), individuální supervize (1h v závěrečném ročníku).(…)“

R16: „Skupinová supervize, výuková, výcviková. Bálintovská skupina.“

A18: „Supervize odborné praxe je součástí studijního plánu - hodinová dotace je u prezenčního studia 26 hodin. Studenti jsou rozděleni do malých skupin, které jsou uzavřené, pracují tedy po celou dobu průběhu supervize ve stejném složení. Obvyklé skupinové supervizní metody - nejčastěji Bálintovské a fokusní skupinové aranžmá). Také je možná supervize individuální.“

A18: „Supervize odborné praxe má charakter supervize vzdělávací a supervize podpůrné. (...)“

Některé školy vyžadují od studentů vypracování supervizního zápisu, aby se studenti naučili zaznamenávat průběh supervize a těžili z jejího obsahu.

A11: „Studující vypracuje v průběhu studia povinně 1 záznam ze skupinové a 1 záznam z individuální supervize. Oba záznamy založí do portfolia. Cílem je naučit se reflektovat supervizní proces a zaznamenat jeho průběh, závěry a doporučení.“

A18: „Požadavky na studenty předmětu Supervize odborné praxe:

- *zpracované téma k prezentaci ve skupině – popis, otázky pro skupinu*
- *supervizní zápis 1 – zaměřený na prezentaci vlastního tématu. Zápis bude obsahovat:*
 - *popis průběhu supervize (práce skupiny, supervizní techniky atd. – fakta)*
 - *reflexe prezentace vlastního tématu (pocity)*
- *supervizní zápis 2 – zaměřený na skupinu a supervizi. Jedná se o odborný text, ve kterém je cílem propojit znalosti z oblasti práce se skupinou (klasifikace skupin, fáze vývoje, skupinové role, skupinová dynamika...) a z oblasti supervize (cíle, typy, metody, techniky ...) s individuální zkušeností s účastí v konkrétní skupině a to jak v rovině popisné (zaměřené na skupinové a supervizní procesy), tak v rovině reflexivní (pocity ze supervizních setkání, skupiny, zisky, ztráty...).*“

Na svých webech některé školy zveřejňují úlohu supervize, smysl a její cíle. Osvětlují tak její funkci nejen studentům, ale i veřejnosti.

A9: „Smyslem supervize je umožnit studentovi reflektovat své zkušenosti z praxe a podnítit u něj zodpovědnost za vlastní proces učení. (...) Studenti by si v supervizi měli vyjasnit své etické postoje, hodnoty, stereotypy, své profesní preference a budoucí orientaci.“

A18: „Supervize je vnímána jako nástroj sebevzdělávání a seberozvoje, stěžejním cílem je posílit profesní kompetence a zodpovědný přístup k profesi, sobě samému v roli pomáhajícího, ke klientům, kolegům i dalším subjektům působícím v oblasti sociální práce.“

Z analýzy **A11** je patrná spolupráce tutorů a mentorů, kteří mají jednou ročně společnou supervizi v rámci evaluační schůzky, na které se reflektuje proces odborných praxí a poskytuje se zde zpětná vazba. Také je zde popsán podrobněji průběh supervizí v rámci studia. Studenti mají možnost si připlatit za individuální supervizi nad rámec studia.

A11: „V průběhu celého studia student kromě pravidelné skupinové supervize absolvuje reflexi praxe ve dvojici (1 hodina v 1. ročníku) a individuální supervizi (1 hodina v průběhu studia + event. placená supervize podle ceníku na vyžádání a po domluvě se supervizorem). Zástupci všech zúčastněných stran se jednou ročně scházejí na evaluační schůzce s cílem

reflektovat proces, poskytnout si vzájemně zpětnou vazbu a pracovat na zkvalitnění systému odborných praxí. Součástí schůzky je supervize pro tutorý a mentory. “

V analýze A22 je opět podrobněji popsán průběh supervize na škole, jsou zde přiblíženy různé techniky použitelné v rámci supervize a podrobněji popsán proces supervizního chatu, který se u žádné jiné školy nevyskytoval.

A22: *„Ve škole probíhá skupinová supervize, nejčastěji formou strukturované diskuse (např. s využitím technik hraní rolí, psychodrama, bálintovská skupina, práce s pomůckou či symboly). V průběhu výkonu praxe v daném semestru absolvují studenti zpravidla 3x supervizní chat. V předem domluvený termín se přihlásí na chat a „vejdou“ do skupiny nazvané Supervize + datum daného chatu (např. Supervize 6.12.). Vloží předem připravený text max. 10 řádků, který obsahuje místo praxe, problém (např. nespolupracující klient) a své očekávání, které má od skupiny. Následně se skupina dohodne, jakému tématu se chce věnovat.*

Shrnutí:

Školní supervizor je nejčastěji zaměstnancem školy, pouze v ojedinělých případech OSVČ. Nejčastěji se na školách provádí supervize skupinová, která může být doplněna o supervizi individuální. Využívá se metody Bálintovské skupiny, také se objevuje v rámci supervize hraní rolí, videotrénink interakcí a další. Supervize probíhá většinou pravidelně po dobu celého semestru, u některých škol pouze po absolvování odborné praxe.

Dva respondenti uvedli, že supervize jako taková u nich probíhá až ve třetím ročníku. Někteří dávají přednost supervizi, která trvá třeba i 6 hodin a někteří respondenti uvedli, že supervize u nich na škole probíhá každý týden. Z analýzy školy A11 získáváme informaci, že supervize probíhá také jednou ročně společně pro tutorý a mentory. V rámci supervize by si měli studenti ujasnit své postoje, hodnoty, kam směřují, určit budoucí směřování, rozvíjet se, posílit profesní kompetence a zodpovědný přístup k sobě samému a profesi.

Zajímavostí je výše zmíněný supervizní chat, který probíhá 3x v průběhu odborné praxe během semestru, ve kterém se student přihlásí na internetový chat a spolu s ostatními řeší téma a problém studenta, kterého si zvolí.

5.1.3 Jak probíhá spolupráce škol s organizacemi?

První otázka zjišťující spolupráci školy a organizace se týkala **počtu uzavřených rámcových smluv mezi školou a organizacemi**. Většina škol tyto smlouvy uzavírá. Zároveň respondenti doplňují, že studenti si mohou mimo tato smluvní zařízení vybrat praxi i v jiných organizacích, musí jim to však schválit. Před praxí se uzavírá trojstranný kontrakt – škola, student, organizace. Pouze jeden respondent uvedl, že nemají uzavřenou žádnou rámcovou smlouvu. Devět respondentů má uzavřených rámcových smluv 30 a méně, pět respondentů více než 30 a méně než 70 a pět respondentů 70 a více. V té nejvyšší kategorii se objevují čísla jako 500, 150 nebo 120 uzavřených rámcových smluv.

R1: „Uzavřenou s cca 120 zařízeními.“

R2: „Počet organizací se každý rok mění. Rámcové smlouvy (na celý školní rok) se uzavírají přibližně s 80 organizacemi, dále se pak uzavírají jednorázové smlouvy. Jejich počet nedokážu odhadnout, jsou to většinou smlouvy pro kombinované studium a také praxe v rámci centra dalšího vzdělávání. Ale myslím, že jich bude kolem 60.“

R3: „60“

R5: „Počet je vždy odlišný v každém školním roce (...) - odhadem cca 60 – 70.“

R6: „Ročně cca 75 smluv (včetně smluv na dobu neurčitou), v případě individuálně volených praxí se uzavírá individuální smlouva - ročně cca 70 smluv u denního studia + 70 smluv u kombinovaného studia.“

R7: „Máme uzavřené rámcové smlouvy s 20 výukovými pracovišti, studenti si mohou volit další pracoviště svobodně po konzultaci s tutorkou. Uzavírají se vždy trojstranné smlouvy o praxi.“

R8: „Rámcovou smlouvu máme s organizací, která má v našem regionu “monopol” na poskytování sociálních služeb (SKP). Pak ještě dvě další rámcové smlouvy. (...)“

R10: „68“

R11: „28“

R12: „Smlouvu o klinickém pracovišti máme uzavřenou s cca 40 organizacemi. Jsou to organizace, které znají naše studijní obory, a jsme s nimi v pravidelném kontaktu, studentům je doporučujeme. Nicméně studenti si sami vybírají organizaci, která splňuje kritéria daná předmětem a je na nich zda jdou na praxi na klinické pracoviště či do jiné organizace.“

R13: „12 smluvních organizací, studenti ale mohou na praxe docházet i jinam.“

R14: „Cca 30 + další dle aktuální potřeby a dohody mezi univerzitou, studenty a zařízeními.“

R15: „cca 500“

R16: „Rámcovou smlouvu máme uzavřenu cca s 15 organizacemi. (...)“

R17: „Nula. O uzavření rámcové smlouvy s organizacemi uvažujeme, v současnosti však nemáme personální kapacitu.“

R18: „15, student má vždy možnost přijít se svou variantou.“

R19: „30 uzavřených smluv.“

A1: „Smlouva s téměř 150 organizacemi.“

Dále byli respondenti dotazováni, **podle čeho vybírají organizace, se kterými chtějí uzavřít smlouvu o odborné praxi.**

Opakovaly se odpovědi týkající se mimo jiné důležitosti zaměření organizace a cílových skupin organizací, kdy se školy snaží pokrýt co nejvíce cílových skupin.

R3: „Pracoviště svým zaměřením a činností musejí odpovídat profilu absolventa školy.“

R10: „1. cílová skupina, resp. zaměření organizace 2. personální zabezpečení - školitel s potřebným vzděláním a ochotou odborně vést studenty 3. dostupnost - dopravní spojení,

případně, zda organizace nabízí pro studenty ubytování 4. zájem organizace - po splnění výše uvedených podmínek. “

R13: *„Podle předchozích zkušeností, reakcí studentů na absolvované praxe v dané organizaci, zároveň se snažíme mít smluvně zajištěné organizace různého typu pracující s různými cílovými skupinami. “*

R14: *„Zaměření zařízení (sociální, zdravotnické, státní správa). “*

R15: *„Zpočátku podle zaměření organizace, teď nás některé samy oslovují, případně na základě avíza od studentů. “*

R18: *„Především se jedná o registrované služby, renomé organizace, ochotu spolupracovat. “*

R19: *„Dle vlastního rozhodnutí, případně doporučení. Máme pokryté všechny cílové skupiny, resp. organizace. “*

V odpovědích se dále opakuje výběr na základě doporučení, dobré pověsti organizace nebo dle dobrých předchozích zkušeností, délky působení. To uvedl i respondent **R13** zmíněný výše. Dále se jednalo o respondenty **R6**, **R7** a **R11**.

R6: *„Na základě doporučení, dle možné náplně praxe, na základě nabídky z organizací - uzavření spolupráce je vázáno na osobní vyjednávání se zástupcem organizace. “*

R7: *„Dobrá pověst, výkon dobré praxe, pokrytí co největšího spektra terénu sociální práce, v případě OSPOD je to otázka možnosti – ne každé pracoviště přijímá studující. “*

R11: *„Podle charakteru činnosti pracoviště, jeho délky působení a pověsti. “*

Pro školy je důležitá „dobrá praxe“ v organizaci, a zda jsou organizace schopné a ochotné naplnit požadavky školy.

R2: *„Máme již dlouholeté partnery, kde znají náš systém praxí a požadavky na náplň odborné praxe. Snažíme se, aby to byla pracoviště, kde studenti zažijí příklad "dobré praxe". Pokud přidáváme nová pracoviště (ať již z důvodu, že se sama nabídnou nebo že nám chybí*

konkrétní typ pracoviště v nabídce), tak se domlouváme s mentory, zda je reálné naplnit na pracovišti naše požadavky a případně pracoviště sami navštívíme. “

R12: *„Prvotním impulsem je, že díky zpětné vazbě studentů či vlastnímu kontaktu vidíme, že je to organizace, která se dobře věnuje studentům (pracovníci respektují cíle praxe, věnují se studentovi, dovedou podložit svou praxi teoretickými poznatky, atd). Někdy nás osloví sama organizace, a pak obdobně zvažujeme, zda je dobrým místem pro praxi studentů). “*

R17: *„Do budoucna by to jistě bylo zaměření organizace na sociální práci, konzistentní a strukturované provázení studenta odbornou praxí, poskytování prostoru pro konzultování a reflexi naplňování cílů odborné praxe, předávání příkladů dobré praxe a ochota ke vzájemné spolupráci. “*

Objevil se taky problém kvůli hrazení odborných praxí, které organizace požadují, a škola na toto financování nemá prostředky.

R8: *„Podle preferencí studentů. Podle kvality, kterou pravidelně vyhodnocujeme na základě zkušeností studentů a tutorů, kteří jsou v úzkém kontaktu s mentory. Narážíme na problém hrazení praxí, které organizace požadují a škola pro to nemá prostředky. “*

Pouze u jednoho respondenta se objevila informace, že rámcové smlouvy nepreferují.

R16: *Rámcové smlouvy nepreferujeme, uzavíráme je spíše v případě, že se jedná o spolupráci, která přesahuje svým obsahem odborné praxe. “*

Respondent **R1** uvedl, že organizace vybírají dle dále zmíněných kritérií a respondent **R4** zopakoval, že studenti si vybírají praxe dle svých potřeb, pracoviště jim musí vedoucí odborné praxe schválit.

R1: *„Dle kritérií: legislativní, odborné, mentorské, zkušenost. “*

R4: *„Studenti si vybírají pracoviště z naší databáze praxí nebo jiná pracoviště podle svých potřeb (cílů praxe) a já s výběrem pomáhám (podle znalostí o činnostech a zaměření pracoviště a zkušeností s dosavadní spoluprací). Před nastoupením na praxi si ode mě musí nechat vybrané pracoviště schválit. “*

V analýze **A18** se objevují požadavky na organizace ze strany školy.

A18: „Požadavky na organizace ze strany školy:

- umožnit výkon odborné praxe v souladu s dojednanými podmínkami (hodinová dotace, termín, místo výkonu praxe)
- pověřit pracovníka/pracovníky, kteří budou studenty při výkonu doprovázet, odborně vést, poskytovat zpětnou vazbu
- umožnit naplnění kompetencí a získání dokladů¹⁰ o jejich naplňování
- při ukončení výkonu praxe zajistit vypracování závěrečného hodnocení (buď konzultantem, nebo v součinnosti více pracovníků, kteří se na doprovázení studenta podíleli) a potvrzení výkazu činnosti, který student v průběhu praxe vede“

A jaké plynou pro organizaci výhody z toho, že uzavřou se školou smlouvu?

Tři respondenti zmínili finanční příspěvek pro organizaci, další dva slevu na kurzy dalšího vzdělávání pro pracovníky.

R2: „Jejich pracovníci mají slevu na kurzy Centra dalšího vzdělávání, pravidelně je zveme na společná setkání, jinak výhod příliš nemají a praxe poskytují z vlastní ochoty.“

R3: „Organizace dostává finanční odměnu.“

R10: „1. finanční ohodnocení 2. účast na neformálních setkáních 3. možnost aktivně vstoupit do výuky.“

R11: „Drobný finanční příspěvek.“

R12: „Podpora mentorů v jejich činnosti vedení praxe (cca 2x ročně nabízíme společná setkání mentorů, tutorů a studentů nad tématy práce se studenty, dříve jsme nabízely i supervizi pro mentory). Mentorům nabízíme slevy v kurzech CŽV, zajišťovaných fakultou.“

Respondenti **R1**, **R4** a **R13** informovali o tom, že rámcová smlouva usnadňuje administrativní zatížení pro organizaci. **R13** také nabízí bezplatnou supervizi pro organizaci.

R1: „(...) minimalizace administrativy, promptnost jednání, zpětná vazba k odbornosti“

R4: „Rámcová smlouva umožňuje usnadnění administrativy, ale pracoviště často dávají přednost smlouvám jednorázovým.“

R13: „Jsou uvedeni coby partnerské zařízení na webu praxí, zjednodušená administrace smluvního ošetření praxí jednotlivých studentů, nabídka možnosti bezplatné supervize pro organizaci.“

Školy uvádějí jako výhodu pro organizace také vytváření personálních rezerv, výpomoc studentů jak na praxi, tak při různých akcích, kde jsou jako dobrovolníci. V případě zájmu mohou organizace studenta rovnou zaměstnat, lépe ho na praxi poznají než při pouhém pracovním pohovoru.

R5: „Výpomoc studentů.“

R8: „Možnost řádně proškolit a uvést do praxe své budoucí pracovníky. Máme vyjasněné role jednotlivých účastníků a postupy řešení nejasností. Snažíme se maximálně zapojovat do pořádání akcí a do dobrovolnictví.“

R15: „V případě organizace nějaké akce organizacím vypomáháme nejen propagací, ale také studenty.“

R18: „Mají k dispozici pracovníka, v případě zájmu jej mohou následně zaměstnat.“

R6 ještě doplňuje odpověď o další benefity, jako jsou kurzy pro mentory zdarma, slevy na vzdělávací kurzy, možnost využít zdarma prostorů školy a další níže uvedené. To se vyskytuje i v analýze dokumentů školy **A9**.

R6: „Vytváření personálních rezerv, benefity v rámci vzdělávání (bezplatný kurz pro mentory, slevy na vzdělávací kurzy realizované Vzdělávacím střediskem), možnost využití prostorů školy, zprostředkování pracovních a jiných nabídek pro studenty, možnost zapojení do výuky v rámci odborných předmětů, zpracování témat organizace v rámci závěrečných prací studentů.“

A9: „Jako podporu pro mentory nabízí škola dvakrát ročně možnost absolvovat dvoudenní akreditovaný kurz Efektivní mentoring v praxi zaměřený (nejen) na posílení mentorských dovedností při provázení studentů na odborné praxi. Kurz je koncipován interaktivně a reflektuje všechny fáze praktického vzdělávání. “

Dva respondenti uvedli, že pro organizaci z uzavření smlouvy neplynou výhody obvykle žádné. **R17** zatím smlouvy uzavřené žádné nemají, ale plánují do budoucna využít absolventů katedry s žádostí o pomoc a nabídnout organizacím některé služby zdarma.

R14: „Obvykle žádné. “

R16: „Ve svém důsledku žádné, proto tyto smlouvy neakcentujeme. Preferujeme trojstrannou smlouvu mezi studentem, školou a poskytovatelem praxe vždy na dané období praxe. “

R17: „Zatím smlouvy uzavřené nemáme, ale do budoucna uvažujeme o využití absolventů naší katedry, nabídky vzájemného síťování prostřednictvím vzdělávacích a networkingových akcí zdarma. “

Předchozí otázku doplňuje dotaz na to, **jak školy s organizacemi spolupracují, jaká forma spolupráce se jim osvědčila.**

Většinou se objevovala dobrá zkušenost s přímou komunikací, osobním kontaktem s mentory a pořádáním pravidelných setkávání na půdě školy. **R5** uvedl dohodu o výkonu práce.

R2 „Dlouhodobá a taková, kdy se s mentory známe osobně. Výhodou je také, pokud je mentorem nějaký bývalý student. “

R3 „Pravidelná setkávání se zástupci organizací. “

R6 „Realizace odborných praxí, zástupci pracovišť jako odborníci na problematiku - účast ve výuce, vytváření sítě partnerů. “

R7: „Pravidelný elektronický kontakt, 1x ročně osobní schůzka zástupců zúčastněných stran (pracoviště – škola – studující). “

R8: „Pravidelný úzký kontakt. Systém “něco za něco”. My se studenty pomůžeme a organizace jsou pak ochotnější praxe poskytovat.“

R9: „Osobní kontakt v rámci exkurzí; setkání na půdě školy - pravidelná setkání s praktiky, pozvání na akce fakulty, apod.“

R10: „S organizací je uzavřena písemná smlouva o klinickém pracovišti. Dále spolupráce probíhá skrze telefonickou a emailovou komunikaci. Školitelé jsou zváni na neformální setkání, kde mají prostor reflektovat naši spolupráci a praxi našich studentů a dle vyjádření je tato forma spolupráce vyhovující. Školitelé jsou za odborné vedení finančně ohodnoceni, což může mít na výslednou spolupráci také vliv.“

R12: „Osobní kontakt s mentory.“

R13: „Se zařízeními komunikuji osobně, mailem, 1 x ročně se uskutečňuje setkání na půdě katedry se zástupci poskytovatelů, 1 x ročně včetně účasti studentů.“

R14: „Přímá komunikace s mentorem/odborným dohledem studenta.“

R15: „Osobní/telefonický kontakt, (...) čas od času návštěva.“

R16: „Reciproční, setkávání s mentory u kulatého stolu.“

R18: „Organizace zpravidla i dále participují na výuce formou exkurzí, mají prostor na konferencích a kulatých stolech.“

R19: „Osobní navázání kontaktů, vzájemná spolupráce i v rámci přednáškové činnosti (pozvání hosté do přednášky).“

A9: „Za účelem udržení a rozvoje kvality praxí organizuje Středisko praktického vzdělávání dvakrát ročně celodenní setkání tutorů, mentorů a studentů školy. Setkání je tematicky zaměřeno, má podobu semináře či workshopu a vedle profesního a osobního rozvoje

účastníků slouží k prohloubení momentu partnerství mezi školou, odborníky z praxe a studenty připravujícími se na své budoucí povolání. “

Předmětem zájmu bylo také to, zda organizace dostávají zpětnou vazbu od školy, jak u nich byli studenti spokojeni a co by bylo dobré zlepšit.

Sedm respondentů uvedlo, že organizace zpětnou vazbu dostávají, pět respondentů uvedlo, že nedostávají.

R1, R2, R6, R7, R8, R10, R14 – ANO

R3, R5, R9, R17, R19 – NE

Ostatní se vyjádřili využitím kolonky jiné a odpověď více rozepsali.

R4: *„Podle typu praxe a zájmu organizace. “*

R11: *„Prozatím mi není známo - zřejmě ne. “*

R12: *„Pouze organizace, s kterými jsme v osobním kontaktu. “*

R13: *„Ne vždy. Častá je praxe, kdy organizace chce zpětnou vazbu přímo od studenta (případně student sám zpětnou vazbu sdělit chce). Na výše zmíněných setkáních s poskytovateli probíráme obecně potíže, o kterých se od studentů dozvídáme. V případě problémů to s konkrétní organizací řešíme hned. “*

R15: *„Nemáme to úplně stanovené, ale zpravidla se jim zpětná vazba dostává přímo od studentů, případně i od koordinátorky praxe. “*

R16: *„Některé organizace si zpětnou vazbu od studentů zajišťují sami, pokud o ni stojí. Pozitivní zpětnou vazbu poskytujeme hromadně na konci roku poděkováním. “*

R17: *„Na vyžádání. “*

A co se nejčastěji objevuje při zpětné vazbě, kterou dává organizace škole?

Většina respondentů uvedla, že se k nim dostává pozitivní zpětná vazba.

R2: *„Že studenti jsou šikovní a organizace s nimi byly spokojeny. “*

R3: *„V posledních ročnících: samostatnost studenta a zájem o práci. “*

R6: *„Pozitivní zpětná vazba - připravenost a zájem studentů, dobře nastavená spolupráce s koordinátorem praxí, dobře fungující vztahy mezi mentory a tutorý. “*

R8: „Kladné hodnocení studentů. Neustále se snažíme organizace motivovat k podrobnějším hodnocením, ale výsledky snažení nejsou přímo úměrné snaze. Ve většině organizací pracují naši absolventi, snažíme se je i jejich kolegy motivovat k aktivnímu přístupu k průběhu praxí.“

R14: „Spokojenost s prací studentů.“

R15: „Feedback je většinou pozitivní, organizace jsou se studenty spokojené.“

R19: „Kladná hodnocení.“

Tři respondenti uvedli nejen pozitivní stránku hodnocení, ale i záporné hodnocení, které se k nim dostává.

R7: „ + dobrá spolupráce, aktivita a dobrý vztah studujících ke klientům
- nedostatečná příprava v oblasti legislativy a znalostí o pracovišti, nespokojenost s rozsahem praxe“

R10: „Nízké komunikační dovednosti studentů, nekontaktování školitele studentem v případě nemoci nebo supervize, kdy má student uznaný den praxe.“

R18: „Především profilace studenta - kterým typům klienta se vyhýbal nebo je vyhledával.“

Ostatní respondenti zmiňují žádost o rozšíření odborných předmětů, zaměření na techniky a metody práce, důležitost motivace studenta pro praxi v dané organizaci a respondent **R17** informuje o novém zavedení hodnotícího formuláře pro vedoucí praxe na pracovišti.

R1: „Žádost o rozšíření předmětů, aktuálních témat, zaměření na techniky, metody práce, stálost sociálních partnerů.“

R16: „Je třeba, aby byl student pro praxi v daném zařízení motivován a věděl, co od praxe očekává. (z tohoto důvodu máme akceptační list, který student s mentorem vyplňuje nejpozději první den výkonu OP).“

R17: „Dosud jsme neměli nástroj, pomocí něhož by organizace dávala škole zpětnou vazbu. Nyní zavádíme formuláře hodnocení pro vedoucí praxe na pracovišti.“

Doplňující otázkou bylo, **co je nejčastější náplní práce studentů v organizacích.** To se samozřejmě liší dle typu praxe, cílové skupiny a ročníku, nicméně lze vidět společné prvky. V prvních ročnících se jedná zejména o asistenci v přímé péči a pozorování sociálních pracovníků. V dalších ročnících už jsou (měli by být) studenti zapojováni do složitějších úkolů – zpracování individuálního plánu, administrativa, účast na sociálním šetření a jiné.

R4: „Podle ročníku studia a typu organizace, v prvním ročníku přímá práce s klientem (asistence, pomoc při trávení volného času), ve vyšších ročnících náslechy, studium dokumentace, zjišťování informací o organizaci a náplni práce pracovníků, postupně přímá účast na agendě sociálního pracovníka.“

R6: „Náplň praxe je uzpůsobena ročníku, ve kterém student odbornou praxi vykonává - první ročník je více zaměřen na zapojení studentů do přímé obslužné péče a výchovné nepedagogické činnosti, ve druhém ročníku je praxe zaměřena na seznamování se s náplní práce sociálních pracovníků (účast na jednáních, sociálních šetřeních, zpracovávání individuálních plánů či jiné dokumentace, práce se Standardy kvality sociálních služeb atd.), ve třetím ročníku je náplň obdobná jako ve druhém ročníku, je kladen důraz na zapojení studenta do přímého výkonu samostatné práce (méně náslechová praxe).“

R7: „Náplň praxe velmi záleží na fázi vzdělávání (jiná je v 1. semestru a jiná na absolventské praxi) a též na cílech praxe. Zpočátku jde hlavně o pozorování sociálních pracovníků a asistenci v přímé péči, kdy jde o vytvoření vztahu s kl., dále seznamování se s metodikami, rozvíjení komunikace s klienty... V dalších fázích si studující mohou vyzkoušet metody a techniky práce pod vedením mentora modelově, později i reálně; seznamují se se způsoby vedení dokumentace; zúčastní se sociálních šetření v domácnostech; navštíví soud. V závěrečné fázi studia plní zadané úkoly mentorem samostatně.“

Dále respondenti uvádí často administrativní práci a přímou práci s klientem.

R5: „Přímá péče, spolupráce se sociálním pracovníkem v organizaci.“

R8: „To je velmi individuální, snažíme se, aby praktikant měl možnost vyzkoušet, pozorovat veškerou náplň práce sociálního pracovníka v zařízení. Některá zařízení požadují jako podmínku výkonu praxe zapojení do činnosti pracovníka v sociálních službách. Pokud student souhlasí a tato práce nepřesahuje 1/3 praxe, přistupujeme na tento požadavek.“

R9: „Administrativa, přímá práce s klientem.“

R10: „Administrativní činnost spojená s vedením dokumentace, spoluúčast na tvoření IP klienta, přímá práce s klientem. Náplň praxe se z velké části také odvíjí od zaměření praxe - sociální práce s jednotlivcem, rodinou, skupinou, sociálně právně praxe, praxe k BP atd.“

R12: „Seznámení se s úlohou sociálního pracovníka, sledování a zapojení se do přímé práce s klienty, výpomoc v administrativě.“

R14: „Účast při odborném poradenství, aktivizacích klientů/pacientů rezidenčních zařízení, administrativní úkony (např. vyplnění formulářů s klienty).“

R15: „Administrativa a aktivizace (přímý kontakt s klientem).“

R17: „Seznámení se s vedením spisové dokumentace, kontakt s klienty, práce v terénu, archivace, účast na poradách, apod.“

R18: „Přímá práce s klientem, další praxi nastavování individuálních plánů a jejich plnění.“

R19: „Ambulantní a terénní práce, aktivizace, administrativa.“

Podle respondenta R13 mají studenti možnost vyzkoušet si alespoň část běžné práce sociálního pracovníka hlavně v těch organizacích, se kterými má škola uzavřenou rámcovou smlouvu.

R13: „(...) Obecně se dá říct jen to, že aktivity vedoucí k poznání organizace a její struktury a aktivity vedoucí k poznání a stínování činnosti sociálního pracovníka. V některých organizacích (zejména těch, kde máme rámcovou smlouvu o spolupráci) mají studenti skutečně možnost vyzkoušet si alespoň část běžné agendy sociálního pracovníka. Jinde se děje bohužel praxe formalisticky (tam, kde to zjistíme, se snažíme o nápravu). (...)“

V rámci odborných praxí mají studenti některých škol k dispozici vycestovat do zahraničí a absolvovat odbornou praxi tam.

A7: „Zájemci se mohou v rámci souvislých praxí účastnit zahraničních stáží v organizacích sociální práce v německém Stuttgartu a ve finských městech Ilmajoki a Jämsä.“

A8: „Praxe v zahraničí: Anglie, Německo, Rakousko.“

A9: „Studenti si mohou vybrat z téměř 240 domácích a zahraničních zařízení. Praxe probíhají v nestátních neziskových organizacích, stejně jako v institucích veřejné správy. Některé zahraniční praxe jsou finančně podpořeny v rámci projektů mobility EU Erasmus +.“

A25: „V rámci studia je studentům umožněno absolvovat pracovní stáž či studijní pobyt v rámci programu Erasmus+ na některé z partnerských zahraničních univerzit.“

Shrnutí:

Kromě jedné školy respondenti uvedli, že uzavírají rámcové smlouvy s organizacemi, kam studenti na praxi dochází. Respondent R15 dokonce uvedl, že jich mají uzavřených cca 500. Počty uzavřených smluv se liší, ale je vidět, že o uzavírání těchto smluv mají školy zájem. Kromě jednoho respondenta, který uvedl, že od nich ustupují.

Školy vybírají organizace podle dobré pověsti, cílové skupiny klientů (aby měly obsaženo co nejvíce cílových skupin), zaměření činnosti pracoviště, podle kvality organizace, podle ochoty odborně vést studenty apod. Tři respondenti uvedli, že od nich organizace dostávají za vedení studentů finanční ohodnocení. Dále organizacím plynou výhody v podobě výpomoci studentů, zpětné vazby k odbornosti, vytváření personálních rezerv, slevy na kurzy dalšího vzdělávání organizovaného školou, zapojování studentů do dobrovolnických akcí pořádaných organizací aj. Dva respondenti uvedli, že organizaci neplynou výhody z uzavření rámcové smlouvy obvykle žádné. Školám se nejvíce osvědčil úzký osobní kontakt s organizacemi. Sedm respondentů uvedlo, že od nich organizace dostávají zpětnou vazbu o tom, jak u nich byli studenti spokojeni a co by bylo dobré zlepšit. Pět škol zpětnou vazbu organizacím neposkytuje. Další se vyjádřili, že zpětnou vazbu poskytují na vyžádání, některé pouze organizacím, se kterými jsou v úzkém kontaktu a některé organizace si zpětnou vazbu zjišťují od studentů, pokud o ni mají zájem.

Při zpětné vazbě, kterou dává organizace škole, se nejčastěji objevuje kladné hodnocení studentů, spokojenost s jejich prací. Školy se snaží organizace motivovat k podrobnějšímu hodnocení, ale jak uvedl respondent R8: „výsledky snažení nejsou přímo úměrné snaze.“ Nejčastější náplň studentů v organizacích je v prvních ročnících přímá péče a pozorování

práce sociálního pracovníka. Později se student dostává k administrativním úkonům, náslechům, přímé agendě sociálního pracovníka, zkoušení metod a technik pod vedením zkušeného mentora, účast na sociálních šetřeních a další. Závisí to na snaze studenta a na ochotě dané organizace.

5.1.4 Jak se liší odborná praxe u vysokých škol a vyšších odborných škol?

Odpověď na tuto dílčí výzkumnou otázku jsem se pokusila získat mimo jiné dotazem respondentům, zda je něco, v čem je přístup jejich škol k odborným praxím odlišný od ostatních škol a možná poněkud kontroverzní otázkou, kdy jsem se respondentů zeptala, jaký vnímají rozdíl (a jestli vůbec) v připravenosti pro výkon sociálního pracovníka u absolventů vysoké školy versus vyšší odborné školy. Přestože jsem si nebyla jistá ochotou respondentů odpovídat na takovou otázku, takto jsem ji položila.

Na otázku, zda **je něco, v čem je přístup vaší školy k odborným praxím než u jiných škol** většina respondentů (13) odpověděla, že neví. Přestože jsem takovou reakci předpokládala, doufala jsem, že by mohly padnout nějaké informace, které by mohly být inspirací pro ostatní školy.

R3, R4, R5, R6, R9, R11, R12, R13, R14, R15, R16, R18, R19 uvedli, že nevědí či nedokážou posoudit.

Ostatní respondenti uvedli informace, kde uvádějí některá pozitiva jejich školy: například povinnost studenta absolvovat praxi na SPOD, pečlivou organizaci, kvalitní spolupráci s mentory, špičkovou a častou supervizi, požadavky na absolvování různorodé praxe, výuka neprobíhá souběžně s praxí (studenti se mohou praxím plně věnovat), vysoký počet hodin odborné praxe a další. Respondent **R17** uvedl pouze toto: „*Náš systém se teprve rozvíjí.*“

R1: „*Naše škola je součástí ASVSP, rozdíly budou minimální, spíše specifické - např. naši studenti musí absolvovat povinnou praxi na SPOD, vyplývá z historie školy a akreditačních podmínek.*“

R2: „*Myslím, že máme systém léty dobře nastavený a propracovaný (podobně jako na Caritas).*“

R7: „Důsledně uplatňovaný individuální přístup - tutoring, pečlivá organizace, kvalitní spolupráce s mentory, špičková supervize, propracovaná metoda dokládání splnění cílů praxe.“

R8: „Požadujeme různorodé praxe - čtyři typy praxí v průběhu studia.“

R10: „1. Studenti nemají souběžně výuku a praxi, aby se mohli praxím plně věnovat. (...) 2. Poměrně častá frekvence supervizí. 3. Velká podpora pro studenty od koordinátora praxí.“

R16: „Nemohu provést relevantní srovnání, ale máme stanoven velký počet hodin odborné praxe: 1000 hodin za dobu studia, vyžadujeme 100% účast, absenci je student povinen nahradit v plném rozsahu, obsahem deníku není pouze popis činností, ale také reflexe dění nebo událostí a sebereflexe studenta. OP je prováděna samostatným předmětem Supervize v rozsahu 11 hodin za semestr (2h jedenkrát za 14 dnů).“

Respondenti byli dále požádáni, aby **popsali rozdíl v připravenosti pro výkon sociálního pracovníka u absolventů VŠ versus VOŠ a zda ho vůbec vnímají.** V odpovědích respondentů VŠ i VOŠ převládal názor, že absolventi vyšších odborných škol mají více praktických zkušeností. Jeden respondent nechal otázku bez odpovědi (**R6**) a tři uvedli (**R9, R14, R16**), že to nedokáží posoudit.

Nejprve se zaměřím na odpovědi respondentů z vyšších odborných škol (**R1 – R8**). Všichni odpovídající uvedli, že absolventi VOŠ mají více praktických zkušeností než studenti VŠ – ať už podle jejich osobního názoru nebo podle hodnocení pracovníků organizací. **R1** také uvedla, že budoucími zaměstnavateli je ceněno, že nijak nespecializují odborné praxe – podmínka zastoupení co nejširšího výběru cílových skupin během odborných praxí.

R1: „Liší se počtem hodin odborné praxe, u nás cca 880-890 hodin v rámci 3 let studia, podmínka realizace u co nejširšího výběru s cílovými skupinami, nespecializujeme odborné praxe, což je dle mého nejvíce ceněno sociálními partnery - budoucími zaměstnavateli.“

R2: „Z toho, co jsem zatím slyšela, je praxí na VOŠ mnohem více a je na ně kladen větší důraz. (...)“

R3: „Absolventi VOŠ mají větší praktické zkušenosti, více provázané teoretické znalosti s praktickými dovednostmi - to jsou hodnocení pracovníků organizací praxí.“

R4: „Absolventi VOŠ mají více odborné praxe (na naší škole cca 900 hodin), pracovníci z pracovišť je někdy hodnotí jako "použitelnější pro praxi" než údajně více akademicky zaměřené studenty VŠ, ale osobně toto nedokážu posoudit.“

R5: „VOŠ - více praktických zkušeností.“

R7:

- „VŠ – silnou stránkou absolventů je flexibilita, schopnost učit se nové věci i dovednosti, situační přístup
- VOŠ – silnou stránkou jsou získané praktické kompetence a schopnost uplatnit je v praxi, ztotožnění se s profesí – jasná identita sociálního pracovníka, procedurální přístup“

R8: „Toto nejsem kompetentní posuzovat. To je otázka pro zaměstnavatele. Pokud mám informace z pracovišť, tak hodnotí studenty VOŠ připravenější. Od našich absolventů, kteří následně vystudovali VŠ převládá tvrzení, že VOŠ je připravila více. Toto jsou, ale subjektivní informace.“

U respondentů z vysokých škol zaznívá názor podobný – VOŠ mají větší hodinovou dotaci na praxe a často jsou velice dobře prakticky připraveni pro výkon sociálního pracovníka. Jako výhodu vysokoškolského vzdělání je uváděn všeobecnější teoretický základ, studenti VŠ se mohou více profilovat pro práci s různými cílovými skupinami, přijdou do kontaktu s akademickým prostředím (které pomáhá k osobnostnímu dozrání), VŠ vede k hlubšímu náhledu na odbornou činnost, aj.

R10: „Některé VOŠ mají velkou hodinovou dotaci na praxe, ale v našem případě je počet hodin praxe téměř podobný, tudíž v tomto případě bych markantní rozdíl neviděl. Ale absolventi VŠ mají všeobecnější teoretický základ pro výkon soc. pracovníka. Zároveň se studenti VŠ mohou skrze řadu nepovinných odborných předmětů více profilovat na práci s různými cílovými skupinami. A v neposlední řadě absolventi VŠ přišli do kontaktu s

akademickým prostředím, které dle mého názoru, pomáhá k osobnostnímu dozrání, což má následně vliv na výslednou práci s klienty. “

R11: *„U VŠ zásadně obsáhlejší teoretické zakotvení problematiky sociální práce.“*

R12: *„Studenti VOŠ jsou často velice dobře prakticky vybaveni, VŠ vede k hlubšímu (širšímu) náhledu na odbornou činnost. “*

R17: *„Vnímám, že absolventi VOŠ mají větší kontakt s praxí, a jsou tedy lépe prakticky připraveni na výkon sociální práce po studiu.“*

R18: *„Absolventi VOŠ jsou více prakticky zaměřeni, toto se snažíme eliminovat nově nastaveným systémem praxe, kde studenti mají souvislou praxi. “*

R19: *„Domnívám se, že VOŠ lépe připravuje na praxe. Z vlastního názoru a poznání uvádím, že mají (co jsem měla možnost poznat tak většina) velmi dobře propracované metodiky vedení. Dle mého názoru hraje i faktor časové dotace na praxe. “*

Respondent **R16** však zdůrazňuje, aby v přípravě a vzdělávání sociálních pracovníků nepřevážila kvantita nad kvalitou.

R16: *„Nemohu posoudit, dle mého názoru ani nelze, ve své praxi jsem se setkala s vynikajícími sociální pracovníky z VOŠ i z VŠ, ale platí to i naopak. Důležité je, aby v přípravě a vzdělávání sociálních pracovníků nepřevážila kvantita nad kvalitou. “*

Z dat, která jsem získala z dostupných dokumentů škol, vyplývá, že na vyšších odborných školách je opravdu hodinová dotace odborných praxí vyšší. Všechny analyzované vyšší odborné školy měly přes 600 hodin povinné odborné praxe v průběhu tříletého studia, zatímco u vysokých škol mají přes 600 hodin praxe pouze 3 školy z 12. Hodinová dotace praxí u vyšších odborných škol se často pohybuje kolem 1000h. Nejnižší počet hodin na VŠ je 200, na VOŠ 600 hodin. Průměrný počet hodin odborné praxe za celé studium v rámci škol, kde bylo možné získat data, činí 500 hodin u VŠ a 890 hodin u VOŠ studia. Číselné údaje jsou pouze orientační, školy často uvádí pouze přibližný počet hodin OP.

Shrnutí:

V první části většina respondentů odpověděla, že nevědí či nedokážou posoudit, zda je něco, v čem je přístup jejich školy k odborným praxím odlišný od jiných škol. Někteří vyzdvihli dobře propracovaný a nastavený systém odborných praxí na své škole, dále například důsledné uplatňování individuálního přístupu ke studentům, špičkovou supervizi, kvalitní spolupráci s mentory, častou frekvenci supervizí, vysoký počet hodin odborné praxe. VŠ zastoupená respondentem R10 zvažuje zrušení souběžné výuky a odborné praxe, aby se studenti mohli praxi plně věnovat.

Z výzkumu vyplývá, že u respondentů z VŠ i VOŠ převládá názor, že absolventi vyšších odborných škol jsou lépe prakticky připraveni pro výkon sociálního pracovníka z důvodu vyššího počtu hodin praxe, lépe nastaveným a propracovaným systémem odborných praxí na VOŠ apod. Jako výhodu vysokých škol respondenti uváděli hlubší teoretické ukotvení, kontakt s formujícím akademickým prostředím apod. Tři odpověděli, že to nedokáží posoudit.

Hodinové dotace praxí jsou průměrně výrazně vyšší u vyšších odborných škol. Ačkoliv existují výjimky a objevují se vysoké školy, které mají také hodinovou dotaci praxí okolo 1000 hodin v průběhu tříletého studia, vyšší odborné školy v tomto drží prvenství.

5.1.5 Jaké mají respondenti vize o směřování odborné praxe na své škole?

Poslední otázka na respondenty se týkala toho, **kam by se měla odborná praxe na jejich škole ubírat, jaké mají postřehy a vize do budoucna.**

Pět odpovědí se týkalo spolupráce s organizacemi:

R9: „*Neustálé prohlubování kontaktu s organizacemi z praxe.*“

R10: „*Propracování databáze odborných praxí a rozšíření seznamu klinických pracovišť.*“

R15: „*Zlepšit spolupráci s městskými úřady – v rámci zavedení GDPR nám přestali brát studenty na praxi.*“

R17: „*Kultivace vztahů s organizacemi a uzavírání rámcových smluv, dostatečné personální kapacity, propojení teorie s praxí.*“

R19: „Zaměřovat se více na propojenost organizací v sektoru zdravotně-sociálním a sociálně-komerčním, dále témata interkultury i v praxi atd.“

Dále respondenti mluví o větším propojení s potřebami odborného terénu, o nových modelech v rámci kompetenčních přístupů, o užší spolupráci tutorů a mentorů s dalšími vyučujícími a o dalším směřování jejich odborných praxí.

R1: „Podpořit profesní výchovu a vyvažovat požadavky trhu - zaměstnavatelů s respektem k základům profese.“

R2: „Snažíme se v již dobře nastaveném systému reagovat na nová témata v rámci profese.“

R3: „Ke stále většímu propojení s potřebami a požadavky odborného terénu.“

R4: „Absolventi se měli orientovat v síti organizací a institucí sociální práce, být schopní vykonávat agendu sociálního pracovníka, reflektovat svou činnost a být schopní dalšího profesního a osobnostního růstu.“

R5: „Pokračovat ve stanovených parametrech.“

R6: „V současné době pracuje škola s novými modely v rámci kompetenčních přístupů, vytváří specifickou kompetenční matici, v rámci které budou revidovány stávající vzdělávací cíle a organizace praktického vzdělávání jako taková, včetně revize katalogu spolupracujících pracovišť pro výkon odborných praxí.“

R12: „Užší spolupráce tutorů (a mentorů) s vyučujícími dalších odborných předmětů.“

R14: „Ideální by bylo mít více času na sdílení zkušeností studentů z praxe, vytvořit studijní materiál z podkladů, které studenti zaznamenávají v kazuistikách cílových skupin.“

R16: „K odbornosti, k sebereflexi, k sebezkušenosti, k zodpovědnosti, ke kritickému myšlení, k posilování profesní identity (o to se ve spolupráci s našimi partnery - poskytovateli praxí snažíme).“

Opět se zde objevuje vize většího využití informačních technologií, v tomto případě snaha o digitalizaci výstupů z praxe formou elektronických portfolií.

R7: „Škola by měla získat finanční prostředky na mzdy mentorů, organizace systematického vzdělávání mentorů, digitalizace výstupů z praxe (elektronická portfolia) ...“

Také se objevila otázka financování praxí.

R8: „Bylo by třeba legislativně upravit postavení organizací, mentorů, které praxe poskytují a vyřešit financování praxí. Bez toho se dál neposuneme.“

Shrnutí:

Respondenti mají různé představy o směřování odborných praxí na jejich škole. Objevovaly se vize o zlepšení spolupráce s organizacemi, snažit se podpořit profesní výchovu a vyvažovat požadavky trhu, snažit se o větší propojenost odborné praxe s potřebami a požadavky odborného terénu, zajistit užší spolupráci tutorů a mentorů s dalšími vyučujícími jiných předmětů. Dále se objevovalo nové zavedení souvislé praxe, digitalizace výstupů z praxe formou elektronických portfolií, zavedení nových modelů v rámci kompetenčních přístupů, revize stávajících vzdělávacích cílů, revize katalogu spolupracujících pracovišť. Zaznělo také přání mít více času na sdílení zkušeností, které si studenti z praxe odnášejí a vytvořit studijní materiál z kazuistik, které studenti zaznamenávají.

5.2 Závěrečné shrnutí získaných dat

V rámci prvního dílčího cíle bylo za úkol zjistit, jak probíhá příprava před odbornou praxí, spolupráce během odborné praxe a hodnocení po odborné praxi. Z výsledků vyplývá následující:

Před odbornou praxí:

- Všechny dotazované školy pomáhají studentům před nástupem na praxi s formulací cílů.
- Studium většiny škol zahrnuje odborné praxe jednorázové (exkurze – zpravidla v prvním ročníku), souvislé (např. 14 dní v kuse bez výuky ve škole) a průběžné (zároveň probíhá výuka).

- Před nástupem na praxi musí být podepsán třístranný kontrakt – student, škola, organizace.
- Před odbornou praxí by si měl student nastudovat informace o organizaci, ujasnit, co od praxe očekává a co může na pracovišti nabídnout on sám, definovat si cíle a předběžný plán praxe.
- Některé školy využívají rezervace praxí přes internet.
- Student se před nástupem na praxi zavazuje smlouvou o mlčenlivosti.

Během odborné praxe:

- Během odborné praxe student naplňuje cíle, které si předem vytyčil.
- Školy nejčastěji využívají kompetenční přístupy – studenti prokazují naplnění daných kompetencí. V ČR je nejčastěji využíván kompetenční model dle Havrdové (1999).
- Pro každý semestr jsou specifické cíle, student si sám definuje alespoň tři. Každá škola má tyto požadavky stanoveny individuálně.
- Během prvních ročníků studenti spíše pozorují pracovníky a pomáhají s přímou péčí o klienty, později nastává seznámení s administrativou, náslechy, pomoc s vedením agendy sociálního pracovníka a přímá práce s klientem – pod vedením zkušeného mentora.
- Mezi některé jmenované cíle odborné praxe patří: získat zkušenosti s prací s klientem, získat a doplnit si teoretické informace, konfrontovat teoretické poznatky s realitou, napomoci rozhodnutí studenta pro specializaci, rozvíjení profesionálních vlastností, získání nových znalostí, uplatňování technik z metod sociální práce, osvojit si zásady mlčenlivosti, osvojit si dovednosti v profesní administrativě a další.
- Naplňování cílů je kontrolováno pomocí zprávy z praxe, deníkem z praxe, hodnocením studenta na praxi, portfoliem, konzultacemi.
- Během odborné praxe probíhá monitoring studenta na praxi – například formou osobních návštěv na pracovišti, e-mailem nebo telefonicky.
- Většina škol odpověděla, že mentor se studenty pracuje na plnění vytyčených cílů. Pouze jeden respondent odpověděl, že s mentory škola není v kontaktu.

Hodnocení odborné praxe:

- Hodnocení odborných praxí se na jednotlivých školách příliš neliší.
- Většinou hodnocení probíhá studentovým vypracováním zprávy z odborné praxe, rozborem portfolio studenta na semináři, formou individuálních konzultací, zpětnou vazbou od mentora a na závěr samozřejmě udělením zápočtu po splnění všech stanovených podmínek. Podmínkou je také absolvování supervize.
- Hodnotí se naplňování kompetencí sociálního pracovníka, plnění smlouvy, docházka, portfolio, deník z praxe, zpráva z praxe, reflexe vzdělávacích cílů, hodnocení studenta mentorem, schopnost spolupráce, komunikace, koordinace. Nejčastěji se objevovalo, že se obecně hodnotí naplňování cílů odborné praxe. Důraz se klade na reflexi a sebereflexi.
- K hodnocení studenta mentorem je často využíván škálový formulář, který je doplněn o krátký komentář. Školy se snaží příliš nezatěžovat organizace administrativou.
- Opět se zde objevuje využívání informačních technologií – například elektronické vyplňování deníku z praxe.
- Při analýze se objevilo u jedné školy doporučení pro využití hodnocení pomocí tzv. metody klíčové události, kdy mentor vybere příklady výrazných úspěchů a rezerv studenta, které popíše a také napíše doporučení k dalšímu rozvoji. Studentovi to pomůže ve formulaci svých silných a slabých stránek pro další odborné praxe.

Druhý dílčí cíl měl za úkol zjistit, jak probíhají supervize praxí. Z výsledků vyplývá následující:

- 95% respondentů odpovědělo, že supervizor je zaměstnanec školy. Pouze jeden respondent odpověděl, že supervizor je OSVČ. Nicméně supervizor může být jak interní, tak externí zaměstnanec.
- Supervize probíhá zejména po odborné praxi, často jsou však studentům k dispozici supervize v průběhu celého semestru. Četnost supervizí je u každé školy individuální – u některých škol jednou týdně, jindy jednou za měsíc či jednou za semestr.
- Netradiční odpověď uvedl respondent, který napsal, že supervize probíhá po dobu praxe také jednu hodinu týdně formou chatu přes internet. Studenti se přihlásí ve stanovenou hodinu na chat, napíší předem připravený problém a očekávání od skupiny. Skupina si vybere, jakému problému se chce věnovat a následně ho řeší.

- Všichni respondenti odpověděli, že u nich probíhají nejčastěji supervize skupinové. Studenti mají také možnost v případě potřeby navštívit supervizi individuální. Objevily se také odpovědi zmiňující zaměření na psychodynamické přístupy v supervizi, využití Bálintovské skupiny (nejčastěji), hraní rolí, videotrénink interakcí, fokusní skupinové aranžmá.
- Některé školy vyžadují od studentů zpracování supervizního zápisu, aby studenti těžili z obsahu supervize a naučili se zaznamenávat její průběh.
- Dva respondenti odpověděli, že supervize jako taková u nich probíhá až ve třetím ročníku.
- Z analýzy dokumentů jedné školy lze vyčíst, že jednou ročně u nich také probíhá supervize společná pro tutorý a mentory – v rámci evaluační schůzky s cílem reflektovat proces a poskytnout si navzájem zpětnou vazbu.
- Studenti by si měli v rámci supervize vyjasnit své hodnoty, postoje, cíl směřování, rozvíjet se, posilovat své odborné kompetence a mít zodpovědný přístup jak k profesi, tak k sobě samému.

Třetím dílčím cílem bylo zjistit, jak probíhá spolupráce škol s organizacemi. Z výsledků vyplývá následující:

- Většina škol uzavírá rámcové smlouvy mezi školou a organizacemi. Pouze jeden respondent odpověděl, že od uzavírání rámcových smluv ustupují. Studenti si mohou mimo tato smluvní zařízení vybrat praxi i v jiných organizacích – škola to musí schválit. Pouze jeden respondent uvedl, že nemají uzavřenou ani jednu rámcovou smlouvu.
- Devět respondentů má uzavřených rámcových smluv 30 a méně, pět respondentů více než 30 a méně než 70 a pět respondentů 70 a více. Objevují se i čísla jako 120, 150 nebo 500 uzavřených rámcových smluv s organizacemi.
- Školy vybírají organizace, se kterými by rády uzavřely rámcovou smlouvu především podle zaměření dané organizace, podle cílových skupin, na základě dobré pověsti organizace a dobrých zkušeností s ní. Také dají na doporučení a na to, zda jsou organizace ochotné a schopné naplnit požadavky školy. Důležitý je aspekt „dobré praxe“ organizace.
- Některé organizace požadují hrazení odborných praxí, jeden respondent odpověděl, že škola na financování nemá prostředky. Z toho vyplývají omezení.

- Mezi požadavky na organizace ze strany školy patří např. pověřit pracovníka/pracovníky doprovázející studenta odbornou praxí, umožnit studentovi naplňování kompetencí, umožnění výkonu praxe v souladu s dojednanými podmínkami, vypracovat hodnocení aj.
- Respondenti odpovídali také na to, jaké plynou organizaci výhody z toho, že se školou smlouvu uzavřou. Nejčastěji uváděli finanční příspěvky, slevy na kurzy dalšího vzdělávání, možnost aktivně vstoupit do výuky, bezplatná supervize pro organizaci, možnost využití prostorů školy, vytváření personálních rezerv, výpomoc studentů na akcích jako dobrovolníci, možnost studenta následně zaměstnat v organizaci, zpracování témat organizace v rámci závěrečných prací studentů, kurzy pro mentory zdarma. Toto může být inspirací pro školy, které přemýšlí, co organizacím nabídnout. Dva respondenti odpověděli, že z uzavření smlouvy neplynou pro organizaci výhody žádné.
- Při spolupráci s organizacemi mají školy dobrou zkušenost s osobním kontaktem s mentory, s pravidelným pořádáním pravidelných setkávání na půdě školy, s přímou komunikací s organizacemi. Výhodou je také to, pokud je mentorem bývalý student.
- Sedm respondentů uvedlo, že organizace od školy zpětnou vazbu o tom, jak u nich byli studenti spokojeni na praxi a co by bylo dobré zlepšit, dostávají, pět respondentů uvedlo, že organizace zpětnou vazbu nedostávají. Ostatní uvádí, že poskytují zpětnou vazbu organizacím na vyžádání nebo pouze těm, se kterými jsou v osobním kontaktu. Zpětnou vazbu dostávají zpravidla od studentů.
- Respondenti odpovídali, že nejčastěji dostávají od organizací pozitivní hodnocení studentů – hodnotí kladně jejich připravenost, angažovanost, zájem, samostatnost studenta. Negativní hodnocení se objevuje v menšině – jedná se případně o nízké komunikační dovednosti studentů, nedostatečnou přípravu v oblasti legislativy, nespokojenost organizace s rozsahem praxe studenta.
- Nejčastější náplní studentů na praxi je v prvních ročnících asistence u přímé péče, pozorování sociálních pracovníků. V dalších ročnících by se studenti měli zapojovat do složitějších úkolů, jako je zpracovávání individuálního plánu, účast na sociálním šetření, přímá komunikace s klientem, vedení administrativy a jiné. To se samozřejmě liší dle typu praxe, cílové skupiny a ročníku studenta. V organizacích, se kterými mají školy uzavřenou rámcovou smlouvu, je podle odpovědi jednoho respondenta větší šance na to, že si student vyzkouší alespoň část běžné práce sociálního pracovníka.

- Z analýzy dokumentů škol vyplývá, že studenti některých škol mají k dispozici vycestovat do zahraničí a absolvovat odbornou praxi tam. Jedná se o země jak v EU, tak i mimo ni.

V rámci čtvrtého dílčího cíle bylo za úkol zjistit, jak se liší odborná praxe u vysokých škol a vyšších odborných škol. Z výsledků vyplývá následující:

- Většina respondentů uvedla, že nevědí či nedokáží posoudit, zda je něco, v čem je přístup jejich školy k odborným praxím odlišný od ostatních škol. Ostatní respondenti vyzdvihli některé silné stránky jejich školy. U VOŠ to byl léty propracovaný a dobře nastavený systém, důsledně uplatňovaný individuální přístup, požadavek různorodých praxí. U VŠ se jednalo o častou frekvenci supervizí, velkou podporu studentům od koordinátora praxí, velký počet hodin odborné praxe apod.
- Respondenti dále popisovali, jaký vidí rozdíl (a zda vůbec) v připravenosti pro výkon sociálního pracovníka u absolventů VŠ versus VOŠ. Všeobecně převládal názor (jak u zástupců VOŠ, tak i VŠ), že výhodou vyšších odborných škol je více praktických zkušeností studentů – ať už podle jejich osobního názoru nebo podle hodnocení pracovníků organizací.
- Respondenti z vyšších odborných škol uváděli právě rozdíl v počtu hodin odborné praxe jako to hlavní, také je zaměstnavateli ceněno, když nejsou odborné praxe nijak specializovány a student tak absoluuje praxe u širokého spektra cílových skupin. Také zaznělo, že pracovníci z organizací někdy hodnotí absolventy VOŠ jako „použitelnější pro praxi“.
- Respondenti z VŠ také vyzdvihli počty hodin odborné praxe na vyšších odborných školách a jejich větší praktickou připravenost. Ovšem někteří upozornili, že mají počet hodin odborné praxe s vyššími odbornými školami srovnatelný. U absolventů VŠ vyzdvihl jeden z respondentů všeobecnější teoretický základ a kontakt s akademickým prostředím, který je dle jeho názoru důležitý k osobnostnímu dozrání, což má vliv právě na výslednou práci pracovníka s klienty. Další respondenti uváděli u VŠ zásadně obsáhlejší teoretické zakotvení problematiky, hlubší (širší) náhled na odbornou činnost a upozornění na důležitost toho, aby v přípravě sociálních pracovníků nepřevážila kvantita nad kvalitou.

- Z dat získaných z veřejně dostupných dokumentů škol vyplývá, že na vyšších odborných školách je hodinová dotace odborných praxí výrazně vyšší než na vysokých školách. Všechny analyzované vyšší odborné školy mají přes 600 hodin odborné praxe za tři roky studia, zatímco u vysokých škol mají přes 600 hodin praxe pouze tři školy z dvanácti. Hodinová dotace odborných praxí u VOŠ se často pohybuje kolem 1000 hodin. Průměrný počet hodin odborné praxe za celé tříleté studium v rámci škol, kde bylo možné získat data, činí 500 hodin u VŠ a 890 u VOŠ. Číselné údaje jsou orientační, školy často uvádí pouze přibližný údaj.
- Dílčí rozdíly v odpovědích respondentů VOŠ versus VŠ lze dohledat ve výsledcích výzkumu, kdy respondenti R1 – R8 jsou vedoucí odborných praxí na VOŠ a respondenti R9 – R19 jsou vedoucí odborných praxí na VŠ.

Poslední pátý dílčí cíl měl za úkol zjistit, jaké mají respondenti vize o směřování odborné praxe na své škole. Z výsledků vyplývá následující:

- Respondenti odpovídali na otázku, kam by se měla odborná praxe na jejich škole ubírat a jaké mají postřehy a vize do budoucna. Pět odpovědí se týkalo spolupráce s organizacemi – neustálé prohlubování kontaktu s organizacemi, propracování databáze odborných praxí a rozšíření seznamu klinických pracovišť, zlepšení spolupráce s městskými úřady (v rámci zavedení GDPR nechtějí brát studenty na praxi), kultivace vztahů s organizacemi, uzavírání rámcových smluv a jiné.
- Dále respondenti uváděli, že by chtěli do budoucna zlepšit propojení teorie s praxí, mít dostatečné personální kapacity, podpořit profesní výchovu a vyvažovat požadavky trhu – zaměstnavatelů. Snaží se reagovat na nová témata v rámci profese a směřovat k většímu propojení s potřebami a požadavky odborného terénu.
- Jeden respondent uvedl, že v současné době škola pracuje s novými modely v rámci kompetenčních přístupů a vytváří specifickou kompetenční matici, v rámci které budou revidovány stávající vzdělávací cíle a organizace praktického vzdělávání jako taková. Také dojde k revizi katalogu spolupracujících pracovišť pro výkon odborných praxí.
- Další vizí je užší spolupráce tutorů (a mentorů) s vyučujícími dalších odborných předmětů.

- Ideálem by bylo mít více času na sdílení zkušeností, které studenti na praxi získávají. Z podkladů, které studenti zaznamenávají v kazuistikách, by se mohl vytvořit studijní materiál.
- Odborná praxe by se měla do budoucna ubírat k odbornosti, k sebereflexi, sebezkušenosti, k zodpovědnosti, k posilování profesní identity a ke kritickému myšlení.
- I zde se objevila otázka financování, škola by se měla snažit do budoucna získat finanční prostředky na mzdy mentorů, celkově vyřešit financování odborných praxí. Bez legislativní úpravy postavení organizací, mentorů a vyřešení financování se dle slov jedné z respondentek „dál neposuneme“.
- Opět se objevuje vize většího využití informačních technologií – digitalizace výstupů z praxe, zavedení elektronických portfolií.

6 Diskuze

V závěrečné diskuzi se zabývám shrnutím výsledků a zasazením výsledků výzkumu do kontextu současného poznání. Na závěr uvádím úskalí výzkumu, doporučení pro další výzkum a přínosy, které tato práce přinesla.

Z výsledků výzkumu je patrné, že školy se nad systémem odborných praxí zamýšlejí a snaží se o to, aby bylo pro studenty praktické vzdělávání u nich na škole přínosem. Před odbornou praxí je uzavírán kontrakt, který podepisují tři strany, a to student, škola a organizace. Studium zahrnuje obvykle odborné praxe jednorázové (exkurze), souvislé a průběžné. Student si před odbornou praxí stanovuje cíle, které by měl na praxi plnit. Všichni respondenti uvedli, že studentům s formulací cílů pomáhají. Před odbornou praxí by si měl student nastudovat informace o organizaci, ujasnit, co od praxe očekává a co může na pracovišti nabídnout on sám, definovat si cíle a předběžný plán praxe.

Očekávanou minimální kvalitu programů při studiu sociální práce zajišťuje Minimální standard pro vzdělávání v sociální práci AVSP (2019), který definuje rámcové okruhy výuky, a také požadavky na kompetence, které by měl student po absolvování vzdělávání mít. Dle tohoto standardu musí hodinová dotace odborné praxe činit minimálně 25% výuky. Z výsledků výzkumu vyplývá, že téměř všechny školy toto naplňují.

Jak píše Holasová (2007), ve fázi průběhu praxe se student zaměřuje na realizaci úkolů, aktivit a vytyčených cílů podle plánu učení. To také vyplývá z výsledků výzkumu. Během odborné praxe student naplňuje cíle, které si předem vytyčil. Pro každý semestr jsou dané specifické cíle a student si sám definuje alespoň tři osobní cíle, které na praxi plní. Každá škola má tyto požadavky nastaveny trochu jinak. To také potvrzuje Havrdová (1995, in Truhlářová, 2015), která uvádí, že cíle odborné praxe si zpracovává každá škola sama podle obsahu výuky a zaměření studenta. Mezi některé cíle odborné praxe dle získaných dat patří: získat zkušenosti s prací s klientem, získat a doplnit si teoretické informace, konfrontovat teoretické poznatky s realitou, napomoci rozhodnutí studenta pro specializaci, rozvíjení profesionálních vlastností, získání nových znalostí, uplatňování technik z metod sociální práce, osvojit si zásady mlčenlivosti, osvojit si dovednosti v profesní administrativě a další.

Naplňování cílů je kontrolováno pomocí různých nástrojů, jako je osobní rozhovor, deník z praxe, portfolio, zpráva z praxe a hodnocení studenta mentorem. Jak píše Kahánková (2007), cíle učení jsou důležitým nástrojem pro dosahování postojů, znalostí a dovedností v sociální práci. Na některých školách probíhá během odborné praxe monitoring – např.

formou osobních návštěv, e-mailem nebo telefonicky. Většina škol odpověděla, že mentor se studenty pracuje na plnění vytyčených cílů, pouze jeden respondent odpověděl, že škola není s mentory v kontaktu. Myslím, že školy monitoring moc často neprovádějí, alespoň jsem se s tím nikdy osobně během studia nesetkala.

Z výzkumu dále jasně vyplývá, že v největší míře jsou školami v rámci odborné praxe využívány kompetenční přístupy, nejčastěji je využíván kompetenční model dle Havrdové (1999). Jak již bylo řečeno v teoretické části, Mužíková a Bártlová (2007, s. 16) uvádějí, že kompetence v sociální práci můžeme chápat jako „*funkcionální projev dobře zvládnuté a uznávané profesionální role sociálního pracovníka, jejíž součástí jsou odborné znalosti, schopnost reflektovat adekvátně kontext a citlivě aplikovat hodnoty profese.*“ Kompetenční přístup poskytuje sociálním pracovníkům jasná vodítka a možná proto se těší velké oblibě. Přesto ho někteří autoři podrobují kritice. Například Bogo a Vayda (1987 in Navrátilová, 2014) kritizují, že kompetenční přístup je zaměřen pouze na měřitelné chování a poukazují na to, že je v tomto přístupu málo prostoru pro reflexi studenta a jeho osobní zkušenosti. V kompetenčních přístupech je tak kladen důraz spíše na výstupy než na samotný proces učení.

Podle mého názoru by bylo užitečné, kdyby školy kombinovaly kompetenční přístupy s dalšími přístupy, které jsou uvedeny v teoretické části. Jedná se například o reflexivní přístupy, které představuje Navrátilová (2014). Reflexivní vzdělávání nebere v úvahu pouze studenta, ale zaměřuje se také na okolní vlivy, jako jsou materiální podmínky vzdělávání, celý vzdělávací systém či role sociální práce pro celou společnost. Studenti jsou vedeni k tomu, aby se naučili nahlížet na situaci klientů z různých úhlů pohledu. Předpokladem reflexivního vzdělávání je také otevřená spolupráce škol s poskytovateli praxí. Další přístup představuje Punová (2014) a jedná se o přístup resilience. Tento přístup lze aplikovat také do vzdělávání studentů sociální práce. Posilujícím faktorem je zde přístup ke studentovi jako k člověku s jedinečnými rysy, talenty a zdroji; orientace na jeho možnosti, schopnosti a pozitivní potenciál; zájem o jeho životní příběh. Je dobré vzít na vědomí, že trauma z dětství mohlo studenta posílit a ne jen být patologické.

Z výsledků je dále patrné, že hodnocení odborné praxe se na jednotlivých školách příliš neliší. Myslím, že je to dané právě tím, že jsou školy zastřešeny Asociací vzdělavatelů v sociální práci, která požaduje naplňování Minimálního standardu vzdělávání sociálních pracovníků. Většinou se hodnotí vypracování zprávy z praxe, rozbor portfolia studenta,

naplňování kompetencí sociálního pracovníka, řádné vedení deníku z praxe, reflexe vzdělávacích cílů, hodnocení studenta mentorem, schopnost sebereflexe a reflexe.

Objevuje se využívání potenciálu informačních technologií – například vyplňování elektronického deníku z praxe a portfolia. Celkově se hodnotí naplňování cílů odborné praxe. Hodnocení probíhá formou zpětné vazby ústní i písemné. Maroon, Matoušek a Pazlarová (2007) uvádějí, že zpětná vazba a hodnocení tvoří zásadní součást praktické výuky. V průběhu hodnocení je snaha poskytnout studentovi objektivní posouzení kvality jeho práce a dát mu doporučení pro další činnost. Z analyzovaných dat vyplývá, že k hodnocení studenta mentorem je kromě ústního hodnocení obvykle využíván škálový formulář, který je doplněn o možnost krátkého komentáře. O tom se zmiňuje také Kadushin (in Maroon, Matoušek, Pazlarová, 2007). Ten doporučuje k popisnému hodnocení navíc využít dotazník se stupnicemi, který popisné hodnocení doplní. Z vlastní zkušenosti vím, že mentoři často nad psaním hodnocení moc nepřemýšlejí. Bylo by jistě žádoucí, aby vedoucí praxí o tomto s mentory více mluvili. Myslím, že kvalitně zpracované hodnocení od mentora studenta posouvá dál a poskytuje mu důležitou zpětnou vazbu o tom, v čem se má zlepšit a jaké jsou jeho kvality.

Dále bylo cílem zjistit, jak probíhají supervize odborných praxí. Supervize probíhají zejména po odborné praxi, ale často jsou studentům k dispozici v průběhu celého semestru. Frekvence se liší dle jednotlivých škol od supervizí jednou týdně po supervize jednou za měsíc či jednou za semestr. Dva respondenti uvedli, že supervize jako taková se u nich objevuje až ve třetím ročníku. Objevila se také odpověď, že během praxe studenti absolvují jednu hodinu týdně supervizního chatu po internetu, kde řeší s ostatními studenty své problémy. Toto mi přijde jako zajímavá inovace v systému odborných praxí a myslím, že by bylo dobré v dalších výzkumech zjistit, jak digitalizace celkově prospívá či neprospívá systému odborných praxí, a jak jsou s tím studenti spokojeni.

Jak vyplývá ze získaných dat, studenti by si měli v rámci supervize vyjasnit své hodnoty, postoje, cíl směřování, rozvíjet se, posilovat své odborné kompetence a mít zodpovědný přístup jak k profesi, tak k sobě samému. Což koresponduje s Havrdovou (1999), která uvádí, že studenti mají možnost si v supervizi vyjasňovat své hodnoty, etické postoje, ujasnit si své budoucí profesní směřování a v neposlední řadě také bořit stereotypy

95% respondentů odpovědělo, že školní supervizor je zaměstnanec školy, pouze jeden odpověděl, že supervizor je zaměstnanec OSVČ. To naráží na tvrzení Havrdové (1999), která

upozorňuje na nevýhody školní supervize. Nevýhodou školní supervize je to, že jsou do ní mnohdy zapojeni pedagogové, kteří jsou vnímáni studenty jako autorita a mohou tak mít problém s důvěrou a otevřeností. O tom mluví i Dohnalová (2014), která poukazuje na to, že je třeba si ohlídat tendence „rodičovského chování“ spojené s profesí učitele, které mohou mít supervizoři, kteří se ocitnou v dvojroli – pedagog a zároveň supervizor. Jeden z respondentů uvedl, že právě na toto se snaží dávat pozor a supervize vede pedagog, který studenty v ostatních předmětech nehodnotí. Chápu, že školy pověřují supervizi své pracovníky, ale možná by opravdu mohlo školním supervizím prospět více externích supervizorů, kteří studenty osobně neznají z dalších předmětů a studenti by se tak mohli cítit víc „v bezpečí“.

Všichni respondenti uvedli, že na jejich škole probíhá nejčastěji supervize skupinová – s možností doplnění o supervizi individuální. Objevily se odpovědi zmiňující využití psychodynamických přístupů, Bálintovské skupiny, videotrénink interakcí, hraní rolí a další. To souhlasí s tvrzením dvojice Hawkins a Shohet (2004), kteří říkají, že na školách se setkáme asi nejčastěji se skupinovou supervizí - před individuální dostává přednost zejména z finančních a časových důvodů. Výhodou je také to, že skupina dokáže zajistit lépe podpůrnou atmosféru, studenti se tak mohou podělit o své úzkosti a mohou zjistit, že v tom nejsou sami, že i ostatní tomu musí čelit. Nevýhodou je, že je na každého člena méně času. Jedna ze škol dále uvádí, že jednou ročně u nich probíhá společná supervize tutorů a mentorů v rámci evaluačního setkání.

Dalším dílčím cílem bylo zjistit, jak probíhá spolupráce škol s organizacemi. Většina škol uzavírá rámcové smlouvy s organizacemi, pouze jeden respondent odpověděl, že od této praxe ustupují. Studenti si mohou domluvit praxi i mimo smluvní pracoviště. Devět respondentů má uzavřených rámcových smluv 30 a méně, pět respondentů více než 30 a méně než 70 a pět respondentů 70 a více. Objevují se i čísla jako 120, 150 nebo 500 uzavřených rámcových smluv s organizacemi. Školy vybírají k uzavírání rámcových smluv organizace především podle zaměření daného pracoviště, podle cílových skupin, podle doporučení, na základě dobré pověsti organizace a dobrých zkušeností s ní. Důležitý aspekt je to, zda jsou organizace ochotné a schopné naplnit požadavky školy. Z vlastní zkušenosti vím, že praxe v organizacích, které měly se školou uzavřenou rámcovou smlouvu a škola tak s nimi byla v kontaktu, byly přínosnější než praxe v organizacích, které jsem si sama vyhledala, a škola s nimi nespolupracovala. V rámci spolupracujících organizací jsem se dostala více k sociální práci a celý průběh odborné praxe byl profesionálnější. Proto uzavírání rámcových smluv stojí z mého pohledu za podporu.

Řezníček (1994) uvádí funkci vedoucího stáže pouze jako čestnou, tedy bez finančního ohodnocení. Z odpovědí respondentů však vyplývá, že některé školy poskytují organizacím za vedení studentů finanční ohodnocení. Jeden respondent uvedl, že škola na to nemá prostředky a vyplývají z toho značná omezení. Jak uvedla Navrátilová (2007), požadavky finančního ohodnocení za vedení praxí bude čím dál častější jev, a také se to podle odpovědí respondentů potvrzuje.

Řezníček (1994) také uvádí, že je nutno během praxe počítat s problémy, jako jsou nedorozumění v tom, co škola od organizace požaduje, jaké by měl student nabýt na praxi zkušenosti, pochybnosti praktiků o věcech prezentovaných na školách, nepravidelné docházky studentů na praxi, nedostatečná koordinace odborné praxe a další. Toto zůstává i po tolika letech stejné. Respondenti však odpovídali, že nejčastěji dostávají od organizací pozitivní hodnocení studentů – hodnotí kladně jejich připravenost, angažovanost, zájem, samostatnost studenta. Negativní hodnocení se objevuje v menšině – jedná se o případné nízké komunikační dovednosti studentů, nedostatečnou přípravu v oblasti legislativy, nespokojenost organizace s rozsahem praxe studenta.

Ze získaných dat lze vyčíst, jaké plynou organizacím výhody z toho, že se školami rámcovou smlouvu uzavřou. Nejčastěji respondenti uváděli finanční příspěvky, slevy na kurzy dalšího vzdělávání, možnost aktivně vstoupit do výuky, bezplatnou supervizi pro organizaci, možnost využití prostorů školy, vytváření personálních rezerv, výpomoc studentů na akcích jako dobrovolníci, možnost studenta následně zaměstnat v organizaci, zpracování témat organizace v rámci závěrečných prací studentů, kurzy pro mentory zdarma. Toto může být inspirací pro školy, které přemýšlí, co organizacím nabídnout. Dva respondenti odpověděli, že z uzavření smlouvy neplynou pro organizaci výhody žádné. Školy mají dobrou zkušenost s přímým osobním kontaktem s mentory a pravidelnými setkáními na půdě školy. Chválí si také spolupráci v organizacích, kde je mentorem bývalý student školy. Jak už bylo napsáno výše, spolupráce škol a organizací je prospěšná, protože pro studenty jsou pak odborné praxe užitečnější a mentoři vědí, co se po nich požaduje.

Sedm respondentů uvedlo, že organizace od školy zpětnou vazbu o tom, jak u nich byli studenti spokojeni na praxi a co by bylo dobré zlepšit, dostávají, pět respondentů uvedlo, že organizace zpětnou vazbu nedostávají. Ostatní uvádí, že poskytují zpětnou vazbu organizacím na vyžádání nebo pouze těm, se kterými jsou v osobním kontaktu. Zpětnou vazbu dostávají zpravidla od studentů. Myslím, že hodně organizací trápí na tom, že si zpětnou vazbu od

studentů nevyžadají, protože dostat hodnocení od někoho, kdo je nezaujatý a zároveň dobře pronikl do jejich organizace, je cenné a může organizaci posouvat dál.

Nejčastější náplní studentů na praxi je v prvních ročnících asistence u přímé péče, pozorování sociálních pracovníků. V dalších ročnících by se studenti měli zapojovat do složitějších úkolů, jako je zpracovávání individuálního plánu, účast na sociálním šetření, přímá komunikace s klientem, vedení administrativy a jiné. To se samozřejmě liší dle typu praxe, cílové skupiny a ročníku studenta. V organizacích, se kterými mají školy uzavřenou rámcovou smlouvu, je podle odpovědi jednoho respondenta větší šance na to, že si student vyzkouší alespoň část běžné práce sociálního pracovníka. Na některých školách je možnost absolvovat odbornou praxi v zahraničí. Doufám, že se v budoucnu podaří, aby byla studentům na praxi častěji svěřována agenda sociálního pracovníka, aby si mohli svou budoucí profesi reálně vyzkoušet.

Řezníček (1994) před 25 lety zformuloval předpoklady studentských stáží podle Západního světa. Jako základ zmiňuje dobře zajištěnou organizační síť míst stáží, která se doplňuje a obnovuje. Student se na praxi včlení do organizace a vztah s mentorem funguje na bázi mistra a učedníka – student má jasnou náplň práce a jeho výkon mentor pravidelně hodnotí. Ze studia literatury, z odpovědí respondentů a z analýzy dokumentů jednotlivých škol lze vyčíst, že se České republice podařilo napodobit funkční Západní model odborných praxí, který Řezníček před 25 lety popisuje. Na druhou stranu, jedná se již o velmi starý model a systém odborných praxí by měl být dál. Přesto z odpovědí několika respondentů vyplývá, že některé školy nemají dobře zajištěnou organizační síť míst stáží a některé nemají žádnou. Také ne vždy mentor funguje jak má a je studentovi nápomocný.

U respondentů všeobecně převládal názor (jak u zástupců VOŠ tak VŠ), že výhodou vyšších odborných škol je více praktických zkušeností studentů a větší hodinová dotace odborných praxí. To potvrdila i analýza dat, ze které je tento výsledek patrný. Všechny analyzované vyšší odborné školy mají přes 600 hodin odborné praxe za tři roky studia, zatímco u vysokých škol mají přes 600 hodin praxe pouze tři školy z dvanácti. Průměrný počet hodin odborné praxe za celé tříleté studium v rámci škol, kde bylo možné získat data, činí 500 hodin u VŠ a 890 u VOŠ. Číselné údaje jsou však orientační, školy často uvádí pouze přibližný údaj a tudíž u těchto výsledků mohlo dojít ke zkreslení. Údaj se nepodařilo dohledat u 6 škol z 27.

Někteří respondenti se domnívají, že vyšší odborné školy připravují studenty lépe pro praxi a vysoké školy zase poskytují lepší teoretické ukotvení problematiky. Jedná se pouze o názor respondentů, kteří nemusí mít kontakt s jinými školami, proto je toto tvrzení diskutabilní. Tomeš (2012) k této problematice říká, že na vyšší odborné škole by měla být praxe s teorií v rovnováze a měly by být rozvíjeny dovednosti užitečné pro samostatnou práci v terénu, ambulantních službách a při sociální práci ve školství či zdravotnictví. Na vysoké škole by měla převažovat teorie, která je potřebná ke specializaci v sociální práci, jako je práce v trestní justici, vedení týmu a další. Jelikož jsem prošla jak systémem vysokoškolským, tak vyšším odborným, mohu potvrdit, že dobře propracovaný systém odborných praxí je velmi důležitý a vyšší počet hodin strávených na praxi v organizacích snižuje obavu vstupu do zaměstnání. Avšak myslím, že rozhodně nelze říci, zda lépe připravují studenty vysoké nebo vyšší odborné školy.

Důležitou otázkou je také směřování odborných praxí do budoucna. Řezníček už v roce 1994 doporučoval užší spolupráci škol a kateder sociální práce s organizacemi. To je stále aktuální. Respondenti často zmiňovali jako vizi odborné praxe na jejich škole právě užší spolupráci školy s organizacemi, kam studenti na praxi docházejí, prohlubování kontaktu. Objevil se také problém s přijímáním studentů na úřady kvůli novému zavedení GDPR. Některé školy by také rády rozšiřovaly seznam klinických pracovišť, zlepšovaly propojení teorie s praxí, vyvažovaly požadavky trhu, měly více času na tvorbu studijních materiálů z podkladů studentů. Odborná praxe by se měla do budoucna ubírat k větší odbornosti, k sebereflexi, sebezkušenosti, k zodpovědnosti, k posilování profesní identity a ke kritickému myšlení.

Jak už bylo uvedeno výše, některé školy začínají více využívat informačních technologií a digitalizují výstupy. Objevila se snaha o digitalizaci výstupů z praxe formou zavedení elektronických portfolií, některé školy využívají online rezervace praxí či supervizi po chatu. Tento trend by mohl výrazně usnadnit práci studentům i vyučujícím. Jedná se o zajímavý podnět k diskusi.

Úskalí výzkumu spatřuji v tom, že odpovědi respondentů mohou být zkreslené. Respondenti se mohli snažit odpovídat spíše dle očekávání než podle skutečnosti. Také by výzkumu prospěly spíše hloubkové rozhovory, které by lépe zodpověděly některé otázky. Kvalitativní dotazník byl zvolen z důvodu možnosti obsáhnout větší počet respondentů.

Dále uvádím doporučení a inspiraci pro další výzkum v této oblasti. Bylo by dobré doplnit tento výzkum o dotazník studentům nebo o rozhovory se studenty, kteří na těchto školách odborné praxe absolvují. Mohlo by tak dojít ke konfrontaci mezi tím, co deklaruje škola a jaký je názor účastníků odborných praxí.

Poznatky uvedené v této práci jsou přínosem zejména proto, že shrnují informace o systému odborných praxí v ČR na jedno místo a informace jsou proto ucelené. Výsledky výzkumu mohou sloužit jako inspirace pro školy, které chtějí svůj systém odborných praxí zdokonalit nebo pro ty, které ho teprve nově tvoří. V textu se objevují příklady dobré praxe i doporučení, čeho se vyvarovat.

Závěr

Diplomová práce se zabývá tématem odborných praxí v terciárním vzdělávání sociálních pracovníků v České republice – konkrétně se zaměřuje na odborné praxe studentů sociální práce prezenčního studia na vysokých školách v bakalářském stupni a na vyšších odborných školách, které jsou členy Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP). Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak v současné době odborné praxe studentů sociální práce probíhají. V rámci dílčích výzkumných otázek výzkum přinesl odpověď na otázky, jak se liší odborná praxe u vysokých a vyšších odborných škol, jak probíhají supervize praxí, jak probíhá spolupráce škol s organizacemi, jaké mají respondenti vize o směřování odborné praxe na své škole a jak probíhá příprava před odbornou praxí, spolupráce během odborné praxe a hodnocení po odborné praxi.

V teoretické části se práce zaměřila na vzdělávání studentů sociální práce v České republice i zahraničí, na supervizi v rámci odborné praxe a na odbornou praxi v sociální práci. Kapitola o odborné praxi v sociální práci přibližuje pojetí praktického vzdělávání, zabývá se významem teorie pro praxi a představuje různé teoretické přístupy k praktickému vzdělávání. Dále se kapitola věnuje fázím odborné praxe a zabývá se tím, co jednotlivé fáze odborné praxe obsahují. Na závěr představuje mentoring, jakožto vztah mezi zkušenějším mentorem a jeho méně zkušeným „chráněncem“, a klíčové kompetence v praxi sociální práce.

Praktická část je věnována samotnému výzkumu. Nejprve se zabývá metodologií, která zahrnuje popis výzkumu a cíle výzkumu, popisuje výzkumné otázky, zvolené výzkumné metody a techniky sběru dat, zpracování dat, popisuje výzkumný soubor a shrnuje etickou dimenzi výzkumu. Následuje seznámení s výsledky výzkumu a závěrečná diskuze.

V rámci výzkumu byl rozeslán dotazník vedoucím odborných praxí na 27 škol v ČR, které jsou členy ASVSP, který zahrnoval 21 převážně otevřených otázek. Návratnost dotazníku byla 70%. Dále jsem data získala pomocí analýzy dokumentů, které mají jednotlivé školy z výzkumného souboru k dispozici na internetových stránkách. Cíl výzkumu byl tedy naplněn pomocí dotazníku a analýzy dokumentů.

Z výzkumu vyplývá, že ačkoliv je systém odborných praxí u zkoumaných škol díky členství v ASVSP obdobný, dílčí rozdíly existují. V systému odborných praxí se celkově začínají více využívat informační technologie, které vedou k usnadnění některých věcí – jako například elektronické portfolio, online vyplňování deníku z praxe nebo supervize formou chatu. V rámci supervizí studentů převládají supervize skupinové s možností supervize

individuální. Nejčastěji školy využívají kompetenční model, který spočívá v tom, že studenti na odborné praxi naplňují jednotlivé kompetence, které jsou také předmětem hodnocení. Přestože existuje více modelů, školy preferují právě tento.

Školy uzavírají s organizacemi, kam studenty posílají na praxi, rámcové smlouvy. Tyto organizace vybírají na základě dobrých zkušeností, doporučení nebo ochoty organizace spolupracovat a naplňovat požadavky školy. Některé organizace požadují za vedení studenta na praxi finanční ohodnocení, což je pro mnohé školy problematické a nemají na to prostředky. Školy organizacím na oplátku za vedení praxí nabízejí například slevy na kurzy dalšího vzdělávání, kurz mentorů zdarma, dobrovolnickou výpomoc studentů na akcích pořádaných organizací, využívání prostorů školy zdarma, personální rezervy a jiné benefity. Mezi vize o směřování odborné praxe na školách patří často opakovaná větší spolupráce škol s organizacemi, zlepšení propojení teorie s praxí, vyřešení financování odborných praxí a zhoršených podmínek přijímání studentů na praxi kvůli zavedení GDPR.

V rámci rozšíření stávajícího výzkumu doporučuji udělat obdobný výzkum také mezi studenty škol z výzkumného souboru, které se odborných praxí reálně účastní. Mohlo by tak dojít ke zpřesnění výsledků a náhledu na danou problematiku z jiného úhlu pohledu. Tato diplomová práce shromáždila informace o současné podobě odborných praxí uceleně na jednom místě a může sloužit jako inspirace pro školy, které chtějí svůj systém odborných praxí modifikovat nebo pro ty, které ho teprve tvoří a hledají správnou cestu. Odborné praxe mají ve vzdělávání sociálních pracovníků své nezastupitelné místo a je třeba jim věnovat adekvátní pozornost.

Zdroje

Knižní zdroje

BRUMOVSKÁ, Tereza a Gabriela MÁLKOVÁ. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677725.

DOHNALOVÁ, Zdeňka. Využití prvků na silné stránky orientované sociální práce a systemického přístupu při přípravě budoucích sociálních pracovníků. In PUNOVÁ, Monika a NAVRÁTILOVÁ, Jitka. *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou konceptu resilience*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 9788021073371. str. 201 - 216.

DOREEN Elliott and Uma A. SEGAL. Interantional Social Work Practice. In DULMUS, Catherine N. a Karen M. SOWERS. *Social work fields of practice: historical trends, professional issues, and future opportunities*. Hoboken, N. J.: John Wiley, c2012. ISBN 9781118176924. Str. 291 – 332.

HAVRDOVÁ, Zuzana. *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha: Osmium, 1999. ISBN 8090208185.

HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071787159.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674854.

HOLASOVÁ, Věra. *Průvodce odborným praktickým vzděláváním v sociální práci: pro mentorky a mentory*. V Ostravě: Katedra sociální práce, Zdravotně sociální fakulta, Ostravská univerzita, 2007. ISBN 9788073684709.

KAHÁNKOVÁ, Jana. *Průvodce odborným praktickým vzděláváním v sociální práci: pro studující*. V Ostravě: Katedra sociální práce, Zdravotně sociální fakulta, Ostravská univerzita, 2007. ISBN 9788073684686.

KODYMOVÁ, Pavla. *Historie české sociální práce v letech 1918-1948*. V Praze: Karolinum, 2013. ISBN 9788024622569.

LEVICKÁ, J., LEVICKÁ, K. Ambivalentný vzťah teórie a praxe sociálnej práce. In TRUHLÁŘOVÁ, Zuzana a Katarína LEVICKÁ, ed. *Od teorie k praxi, od praxe k teorii: From theory to practice, from practice to theory : sborník z konference VIII. Hradecké dny*

sociální práce: Hradec Králové, 7. až 8. října 2011. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 9788074351389. Str. 30-37

MAROON, Istifan, MATOUŠEK, Oldřich, PAZLAROVÁ, Hana. *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu: model pro supervizi.* Praha: Karolinum, 2007. ISBN 9788024613079.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada, Psyché, 2006. ISBN 8024713624.

MUŽÍKOVÁ, Jaroslava a Eva BÄRTLOVÁ. *Odborná praxe v sociální práci.* Ústí nad Labem: Fakulta sociálně ekonomická UJEP, 2007. ISBN 9788070449516.

NAVRÁTIL, Pavel a Monika ŠIŠLÁKOVÁ, ed. *Praktické vzdělávání v sociální práci.* Brno: Pro Centrum praktických studií Fakulty sociálních studií MU vydal Tribun EU, 2007. Edice pro praxi a supervizi v sociální práci. ISBN 9788073993436.

NAVRÁTILOVÁ, Jitka. „Evidence – based practice“ (praxe založená na důkazech) jako přístup posilující kognitivní kapacity studentů. In PUNOVÁ, Monika a Jitka NAVRÁTILOVÁ. *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou konceptu resilience.* Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 9788021073371. str. 64-78.

NAVRÁTILOVÁ, Jitka. Kompetenční přístupy jako nástroj rozvoje dovedností studentů. In PUNOVÁ, Monika a Jitka NAVRÁTILOVÁ. *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou konceptu resilience.* Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 9788021073371. str. 79 – 100.

NAVRÁTILOVÁ, Jitka. Teorie a praxe ve vzdělávání sociálních pracovníků. In NAVRÁTIL, Pavel a Monika ŠIŠLÁKOVÁ, ed. *Praktické vzdělávání v sociální práci.* Brno: Pro Centrum praktických studií Fakulty sociálních studií MU vydal Tribun EU, 2007. Edice pro praxi a supervizi v sociální práci. ISBN 9788073993436. Str. 20 – 27.

NAVRÁTILOVÁ, Jitka. Reflexivní vzdělávání jako přístup posilující schopnosti studentů integrovat poznatky do praxe. In PUNOVÁ, Monika a Jitka NAVRÁTILOVÁ. *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou konceptu resilience.* Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 9788021073371. str. 101 - 128.

PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUS. *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž].* Praha: Academia, 1998. ISBN 8020006079.

PRACTICE GUIDE: Information on the Administration, Teaching and Assessment of Students in Their Practice Placements. University of Leicester: School of Social Work, 1982.

PUNOVÁ, Monika. Posilování resilience v praktickém vzdělávání sociálních pracovníků. In PUNOVÁ, Monika a Jitka NAVRÁTILOVÁ. *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou konceptu resilience*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 9788021073371. str. 41-59.

PUNOVÁ, Monika. Resilience aneb příznivý vývoj navzdory nepříznivým okolnostem. In PUNOVÁ, Monika a Jitka NAVRÁTILOVÁ. *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou konceptu resilience*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 9788021073371. str. 22-40.

SEGAL, Elizabeth A., Karen E. GERDES, Sue STEINER. *An introduction to the profession of social work: becoming a change agent*. Sixth edition; Student edition. United States: Cengage, 2019. ISBN 9781337567046.

TOMEŠ, Igor. Základní otázky vzdělávání sociálních pracovníků. In KODYMOVÁ, Pavla a Kateřina ŠÁMALOVÁ, ed. *Vzdělávání v sociální práci: sborník z mezinárodní vědecké konference 5. dny sociální práce*. Praha: Falešník Ondřej Ing. - FALON, 2012. ISBN 9788087432075. str. 29 – 35.

TRUHLÁŘOVÁ, Zuzana. *Odborné praxe v kontextu pregraduální přípravy sociálních pracovníků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 9788074354120.

REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073673178.

ŘEZNÍČEK, Ivo. *Metody sociální práce: podklady ke stážím studentů a ke kazuistickým seminářům*. Praha: Sociologické nakl., 1994. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 5. ISBN 9788085850000.

Internetové zdroje:

EURYDICE, 2019 [online]. [cit. 4. 9. 2019]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-21_cs

Global standards for the education and training of the social work profession, 2014 [online]. [cit. 24. 10. 2019]. Dostupné z: <https://www.iasw-aiets.org/wp-content/uploads/2018/08/Global-standards-for-the-education-and-training-of-the-social-work-profession.pdf>

IASSW: IASSW and IFSW to update Global Standards for Social Work Education and Training, 18. 3. 2019 [online]. [cit. 24. 10. 2019]. Dostupné z: <https://www.iasw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/>

KOLÁŘ, Petr. Školy se učí, jak aplikovat kvalifikační rámec. MŠMT. 29. 3. 2012 [online]. [cit. 4. 5. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/skoly-se-uci-jak-aplikovat-kvalifikacni-ramec>

KOLB, Alice a KOLB, David. Eight important things to know about The Experiential Learning Cycle. 2018 [online]. [cit. 10. 9. 2019] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/330993292_2018_kolb_and_Kolb_8_things_learning_cycle_AEL_reprint_40-3

KEEVY, SCHMIDT, WEST, HOPE etc. Transnational Qualifications Framework for the Virtual University for the Small States of the Commonwealth. Concept document. Vancouver: Commonwealth of Learning, 2008. [online]. [cit. 4. 5. 2019] Dostupné z: https://www.academia.edu/4516667/Transnational_Qualifications_Framework_for_the_Virtual_University_for_Small_States_of_the_Commonwealth_Concept_document

Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP, akt. 11. 4. 2019 [online]. [cit. 15. 10. 2019]. Dostupné z: <https://www.asvsp.org/standardy/>

NANTL, Jiří, ČERNIKOVSKÝ, Petr a kol. *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání v České republice*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010. [online]. [cit. 10. 8. 2019] Dostupné z: <http://casajc.ff.cuni.cz/Documents/Pdf/NKF.pdf>

NAVRÁTILOVÁ, Jitka. *Capability přístup jako příklad kriticky reflektující praxe sociálních pracovníků*. Sociální práce, sociální práca: publicistika k číslu 3/2018 [online]. [cit. 25. 10. 2019]. Dostupné z: <http://www.socialniprace.cz/zpravy.php?oblast=3&clanek=1056>

Stanovy ASVSP, 2005 [online]. [cit. 4. 9. 2019] Dostupné z: <https://www.asvsp.org/dokumenty/>

Seznam zkratk

ASVSP – Asociace vzdělavatelů v sociální práci

IASSW – International Association of Schools of Social Work (Mezinárodní asociace škol sociální práce)

IFSW – The International Federation of Social Workers (Mezinárodní federace sociálních pracovníků)

OP – odborná praxe

Q – RAM - Český národní kvalifikační rámec

Seznam grafů

Graf 1: Podíl VŠ a VOŠ ve výzkumném souboru

Graf 2: Zastoupení VŠ a VOŠ v odpovědích respondentů

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Ukázka vyplněného dotazníku

Příloha č. 2 – Členové ASVSP ze dne 16. 10. 2019

Příloha č. 1 – Ukázka vyplněného dotazníku

DOTAZNÍK

Odborná praxe v terciárním vzdělávání sociálních pracovníků v ČR

Vysvětlivky:

OP - odborná praxe

Mentor - vede odbornou praxi studenta v organizaci, kam student na praxi dochází

Tutor - vyučuje předmět Odborná praxe na škole, provází studenty celým procesem OP

1. Napište prosím název školy, kde působíte (bude anonymizováno): *

Anonymní.

2. Zaškrtněte, o jaký typ studia se jedná:

- prezenční vysokoškolské bakalářské
- prezenční vyšší odborné

3. S kolika organizacemi, kam mohou studenti docházet na praxi, máte uzavřenou smlouvu?

Pokud uzavřenou smlouvu nemáte, uvažujete o tom?

Smlouvu o klinickém pracovišti máme uzavřenou s cca 40 organizacemi. Jsou to organizace, které znají naše studijní obory a jsme s nimi v pravidelném kontaktu (viz dále), studentům je doporučujeme. Nicméně studenti si sami vybírají organizaci, která splňuje kritéria daná předmětem a je na nich zda jdou na praxi na klinické pracoviště či do jiné organizace.

4. Podle čeho vybíráte organizace, se kterými chcete uzavřít smlouvu o odborné praxi?

Prvotním impulsem je, že díky zpětné vazbě studentů či vlastnímu kontaktu vidíme, že je to organizace, která se dobře věnuje studentům (pracovníci respektují cíle praxe, věnují se studentovi, dovedou podložit svou praxi teoretickými poznatky, atd). Někdy nás osloví sama organizace, a pak obdobně zvažujeme, zda je dobrým místem pro praxi studentů).

5. Jaké plynou pro organizaci výhody z toho, že s vámi smlouvu uzavřou?

Podpora mentorů v jejich činnosti vedení praxe (cca 2x ročně nabízíme společná setkání mentorů, tutorů a studentů nad tématy práce se studenty, dříve jsme nabízely i supervizi pro mentory). Mentorům nabízíme slevy v kurzech CŽV, zajišťovaných fakultou.

6. Jaká forma spolupráce s organizacemi se vám osvědčila? *

Osobní kontakt s mentory.

7. Pomáhá vedoucí odborné praxe na škole studentům s formulací cílů odborné praxe?

- ANO, pomáhá
- NE, je to čistě na studentovi
- Jiné:

8. Jsou nějaké specifické cíle odborné praxe, které po studentech požadujete, aby je na praxi plnili? Pokud ano, jaké?

Rámcové cíle praxe jsou dány zejména zaměřením praxe (případová práce, sociální práce s rodinou, se skupinou) a jsou nejčastěji ověřovány v obsahu zprávy z praxe. Student si vedle toho vytyčuje konkrétní individuální cíle, které podpoří jeho profesní rozvoj (získání konkrétních profesních dovedností, poznatků, které jsou nad rámec povinného, apod.)

9. Jakým způsobem je plnění cílů odborné praxe kontrolováno školou? *

Plnění rámcových i individuálních cílů student prokazuje v písemné zprávě a reflexi z praxe. Při závěrečné individuální konzultaci s tutorem, student reflektuje přínos z dané praxe pro svůj profesní růst.

10. Pracuje se studenty mentor (vedoucí OP v organizaci) na plnění vytyčených cílů? Pokud ano, jakým způsobem?

Student je veden k tomu, aby cíle své praxe s mentorem konzultoval, aby jej požádal o příp. dopomoc, o zpětnou vazbu.

11. Dostávají organizace zpětnou vazbu od školy o tom, jak u nich byli studenti spokojeni a co by bylo dobré zlepšit?

- ANO
- NE
- Jiné: pouze organizace, s kterými jsme v osobním kontaktu

12. Co se nejčastěji objevuje při zpětné vazbě, kterou dává organizace škole?

- hodnocení studenta, doporučení pro jeho profesní růst

13. Jaká je nejčastější náplň práce studentů v organizacích? *

- seznámení se s úlohou sociálního pracovníka, sledování a zapojení se do přímé práce s klienty, výpomoc v administrativě.

14. Jakým způsobem probíhá ve škole hodnocení uplynulé odborné praxe? *

- písemná reflexe, hodnocení praxe při závěrečném semináři, individuální konzultace s tutorem

15. Co se hodnotí?

- obsah praxe, vlastní profesní růst, jednání klientů, pracovníků, týmová spolupráce, management, propojení teorie a praxe,...

16. Školní supervizor je zaměstnanec:

- školy
- OSVČ
- Jiné:

17. Jak často probíhá supervize studentů? *

- 1x za měsíc

18. O jaký typ a model supervizí se jedná?

- skupinová supervize, v případě potřeby individuální supervize

19. Je něco, v čem je váš přístup k odborným praxím odlišný, než u jiných škol? *

Nevím, jestli odlišný... naším cílem je vytvořit prostor k propojení teorie a praxe a hlubší reflexi praktické činnosti.

20. Popište, jaký vnímáte rozdíl (a jestli vůbec) v připravenosti pro výkon sociálního pracovníka u absolventů vysoké školy versus vyšší odborné školy.

Studenti VOŠ jsou často velice dobře prakticky vybaveni, VŠ vede k hlubšímu (širšímu) náhledu na odbornou činnost.

21. Napište nějaké vize a postřehy, kam by se měla odborná praxe na vaší škole ubírat. *

Užší spolupráce tutorů (a mentorů) s vyučujícími dalších odborných předmětů.

Příloha č. 2 – Členové ASVSP ze dne 16. 10. 2019

Řádní členové ASVSP:

Masarykova universita, Katedra sociální politiky a sociální práce Fakulty sociálních studií, obor Sociální politika a sociální práce

Joštova 10, 602 00 Brno

www: <http://www.fss.muni.cz/struktura/katedry/spsp/>

Vyšší odborná škola sociální a teologická – Dorkas, Olomouc, obor Sociální a diakonická práce

Blažejské nám. 9, 772 00 Olomouc

www: <http://www.dorkas.cz>

Ostravská univerzita, Fakulta sociálních studií, obor Sociální práce

Českobratrská 16, 702 00 Ostrava

www: <http://fss.osu.cz>

Vyšší odborná škola sociálně právní, obor Sociální práce

Jasmínová 3166/37a (dříve Jahodová 2800/44), 106 00 Praha

www: <http://www.vossp.cz>

Jabok – Vyšší odborná škola sociálně pedagogická a teologická, obor Sociální pedagogika a teologie

Salmovská 8, 120 00 Praha 2

www: <http://www.jabok.cz>

Vyšší odborná škola pedagogická a sociální, obor Sociální pedagogika

Evropská 33, 166 23 Praha 6

www: <http://www.pedevropska.cz>

Vyšší odborná škola sociální, obor Sociální práce a sociální pedagogika

Karasova 16, Ostrava – Mariánské Hory, 709 00

www: <http://www.voss-ova.cz>

Evangelická akademie, Vyšší odborná škola sociálně právní, obor Sociálně právní činnost

Opletalova 6, 602 00 Brno

www: <http://www.eabrno.cz>

Soukromá vyšší odborná škola sociální Jihlava, obor Sociální práce

Matky Boží 15, 586 01 Jihlava

www: <http://www.svooss.cz>

CARITAS – Vyšší odborná škola sociální Olomouc, obory Charitativní a sociální práce, Sociální a humanitární práce

Nám. Republiky 3, 779 00 Olomouc

www: <http://www.caritas-vos.cz>

Obchodní akademie, střední odborná škola knihovnická a vyšší odborná škola Brno, obor Sociální práce

Kotlářská 9, 611 53 Brno, odloučené pracoviště Pionýrská 23, Brno

www: <http://www.oakobrna.cz>

Evangelická akademie – Vyšší odborná škola sociální práce a střední odborná škola, obor Sociální práce
Hrusická 2537/7, 141 00 Praha 4 – Spořilov
www: <http://www.eapraha.cz>

Jihočeská universita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, obor Rehabilitační – psychosociální péče o postižené děti, dospělé a seniory
Jírovцова 24/1347, 370 04 České Budějovice
www: <http://www.zsf.jcu.cz>

Universita Palackého, Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie FF, obor Sociální práce
tř. Svobody 26, 771 41 Olomouc
www: <http://www.ksoc.upol.cz>

Univerzita Hradec Králové, Ústav sociální práce
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové
www: <http://www.uhk.cz>

Vyšší odborná škola ekonomická, sociální a zdravotnická, Obchodní akademie, Střední pedagogická škola a Střední zdravotnická škola Most
Zd. Fibicha 2778, 434 01 Most
www: <http://www.vos-sosmost.cz>

Jihočeská universita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, Sociální a charitativní práce
Kněžská 8, 370 01 České Budějovice
www: <http://www.tf.jcu.cz>

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Studentská 2, 461 17 Liberec
www: <http://www.tul.cz>

SPŠE a Vyšší odborná škola Pardubice, obor Sociální práce
Karla IV. 13, 531 69 Pardubice
www: <http://www.spse.cz>

Evangelikální teologický seminář, Vyšší odborná škola teologická a sociální, studijní program teologická a pastorační činnost
Stoliňská 2417/41a, 193 00 Praha 9
www: <http://etspraha.cz>

Universita Palackého v Olomouci, Katedra křesťanské sociální práce CMTF, obory Charitativní a sociální práce, Mezinárodní sociální a humanitární práce
Univerzitní 22, 771 11 Olomouc
www: <http://www.kks.upol.cz>

Universita Jana Evangelisty Purkyně, Katedra sociální práce ESF
Moskevská 54, 400 01 Ústí nad Labem
www: <http://fse1.ujep.cz>

Universita Pardubice, Fakulta zdravotnických studií, st. program. zdr. soc. péče, obor Zdravotně sociální pracovník
Průmyslová 395, 532 10 Pardubice
www: <http://www.upce.cz/fzs/index.html>

Pražská vysoká škola psychosociálních studií, s.r.o.
Hekrova 805, 149 00 Praha 4 – Háje
www: <http://www.pvsps.cz>

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Ústav zdravotnických věd, obor Zdravotně sociální pracovník
Mostní 5139, 760 01 Zlín
www: <http://www.utb.cz/fhs/struktura/a>

Vysoká škola polytechnická Jihlava, Katedra sociální práce
Tolstého 16, 586 01 Jihlava
www: <https://ksp.vspj.cz/o-katedre>

Mimořádní členové ASVSP:

Universita Karlova, Katedra sociální práce FF, obor Sociální práce
U kříže, 150 00 Praha 5 – Jinonice
www: <http://socp.ff.cuni.cz>

Přidružení členové ASVSP:

Ústav veřejné správy a regionální politiky, Slezská universita v Opavě, Fakulta veřejných politik
Hradecká 17, 746 01 Opava
www: www.fvp.slu.cz

Ústav pedagogických a psychologických věd, Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě
Bezručovo nám. 14, 746 01 Opava
www: www.fvp.slu.cz

Vyšší odborná škola, střední odborná škola a základní škola MILLS, s.r.o., obor Sociální práce
Náměstí 5. května 2, 250 88 Čelákovice
www: <http://www.mills.cz>

Universita Karlova, Husitská teologická fakulta, Katedra psychosociálních věd a etiky, obor Sociální a charitativní práce
Pacovská 350/4, 140 21 Praha 4 – Krč
www: <http://www.htf.cuni.cz>

Universita Karlova, Evangelická teologická fakulta, katedra pastorační a sociální práce, studijní program Pastorační a sociální práce
Černá 9, 115 55 Praha 1
www: <http://web.etf.cuni.cz>

Vysoká škola PRIGO, z.ú.
Vítězslava Nezvala 801/1, 736 01 Havířov
www: www.vs-prigo.cz